

ISSN 0719-3092
NÚMERO
12
JULIO- DICIEMBRE
2018
REVISTA
NUESTRAMÉRICA
Conectividades y medios de comunicación
Aproximaciones, usos y resignificaciones desde diversos contextos socioculturales
VOLUMEN
6
nuestrAmérica desde abajo

Este archivo a cuerpo completo se distribuye con el fin de facilitar todo el contenido de nuestra revista. Esta versión solo contiene los textos publicados en la edición 12 y carece otras informaciones.

ÍNDICE

Presentación al Volumen 6, Número 12 “Conectividades y medios de comunicación. Aproximaciones, usos y resignificaciones desde diversos contextos socioculturales”

La conectividad a internet y los medios de comunicación están inmersos en diferentes aspectos de nuestras vidas, a veces en nuestras actividades cotidianas y otras en momentos puntuales. Sin embargo, dicha condición de naturalidad o de obviedad es mucho más compleja y diversificada pues se conjugan varios aspectos. Uno inicial es el tipo de acceso, el cual corresponde a las infraestructuras y políticas públicas que permiten o dificultan su acceso y uso por parte de las personas y colectivos, este aspecto es más marcado en poblaciones que históricamente han estado en condiciones de desigualdad (poblados indígenas, ambientes rurales, barrios segregados, minorías étnicas, entre otros). Las mediaciones son otro aspecto, pueden ser desde personas que sirven como vínculo entre otras personas y las tecnologías, pasando por las propuestas y orientaciones de organizaciones civiles, hasta figuras simbólicas como las/os hackers que amplían las posibilidades de los usos y apropiaciones de las tecnologías de información y comunicación. En conjunto con otros aspectos, como las dinámicas locales de las poblaciones, se puede favorecer o inhibir el surgimiento y mantenimiento de medios comunitarios o de redes inalámbricas. En los casos que se incorporan en este número se trata de ejemplos donde puede observarse que las personas utilizan los recursos disponibles para utilizar las tecnologías digitales, la conexión a internet y los medios de comunicación para generar contenidos significativos.

En el texto de *Academia militante*, a partir de la idea de tequio que puede traducirse del náhuatl como trabajo colectivo hacia la comunidad, integrantes de la organización civil *Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C.* exponen la posibilidad de vincular la reflexión en torno a la comunicación, en específico la realizada por población indígena, con la intervención por parte de organizaciones civiles que tienen el propósito de realizar actividades de orientación sobre aspectos jurídicos y económicos en la toma de decisiones de los poblados y las comunidades, así como de capacitación en el uso de tecnologías de radiodifusión, telefonía celular y redes inalámbricas de internet. La conclusión de este texto es que si entre lo que define a la comunicación se encuentra la acción, entonces este es precisamente el engrane para el activismo y la academia.

El *Dossier* comienza con el texto de *Horacio Biord Castillo*, en donde se indica que los idiomas nativos están en riesgo de desaparecer por motivo del predominio del idioma español y por las condiciones históricas de colonización que han generado un menosprecio por las culturas y lenguas locales. “**Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural.**

Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela", es un estudio del uso de computadoras portátiles que fueron repartidas a docentes y alumnos de escuelas de poblados indígenas para observar las posibilidades al utilizar las TICs en la enseñanza y reproducción de las lenguas nativas. Sin embargo, los resultados indican que los procesos de revitalización cultural se enfrentan a diferentes dificultades.

En el texto de *Yolanda Martínez Suárez y Saleta de Salvador Agra* reflexionan en torno a las decisiones que se toman al mostrar una imagen, en este caso con la población shuar con quienes trabajaron, y las consecuencias que puede llegar a tener el mostrarse para/ante los otros. Así, "**La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación**", expone un estudio de caso con población shuar la cual se localiza en el sur oriente de Ecuador, de manera específica a partir de la selección de imágenes para la apertura de un perfil en una red social digital. Las imágenes fueron un recurso útil para expresar y comunicar, siguiendo un buen diseño metodológico, las identidades individuales, pero principalmente las colectivas que hacen referencia a los símbolos culturales de su tradición.

Recuperando el contexto y las experiencias de las personas que utilizan las tecnologías de información y comunicación, *Tommaso Gravante y Francisco Sierra Caballero* se centran en apropiaciones específicas que suceden en torno a los movimientos sociales donde se utilizan las tecnologías digitales. "**Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social**", es una revisión a las experiencias del mediactivismo y la acción colectiva vinculadas a las tecnologías digitales. Los autores consideran que los movimientos sociales ya no pueden pensarse de la misma manera desde que los recursos digitales pueden dinamizarlos de diferentes maneras, al mismo tiempo que la apropiación de las tecnologías puede pensarse como un proceso creativo, muchas veces relacionado a la conflictividad social del contexto donde se habita.

En el texto de *Camilo Cruz Sandoval* encontramos las condiciones de acceso a tecnologías de información y comunicación en una comunidad indígena de Colombia. "**Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales**", es un acercamiento a un determinado tipo de acceso a las TIC, inicialmente por programas gubernamentales y dirigidos a población en desigualdad que en este caso son los indígenas de los resguardos; por otro lado, se observa la vinculación de aspectos socioculturales hacia los usos y apropiación de las tecnologías, desde los cuales se vislumbran sus posibilidades para funcionar como recursos de apoyo a la comunidad.

Una experiencia de comunicación alternativa es descrita por *Nicolás J.C. Aguilar Forero* en "**Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia**". El texto es una revisión a una propuesta comunicativa basada en la producción multimedia, aunque con énfasis en lo radiofónico, desde la cual se pueden identificar prácticas desarrolladas por la

democratización de la comunicación y la generación de pensamiento crítico, en específico frente a la producción mediática de las empresas de comunicación quienes son indicadas como un actor más con determinada inclinación en los conflictos internos de Colombia. Algunas de las prácticas comunicativas descritas son la circulación de columnas de opinión, la acción en red con otras organizaciones que trabajan por la construcción de paz, la creación de videos de denuncia social y el cubrimiento de eventos en streaming.

Marina Poggi pone la atención en los movimientos sociales a partir de un caso, el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero que ha mantenido vinculación con el sector agro y luchas en torno a la tierra. La organización de este movimiento ha generado usos particulares de los medios de comunicación disponibles, por ejemplo, la radio comunitaria o una revista y servicios vinculados a internet. Así, en "**Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC**", la autora se concentra en la utilización de un blog gestionado por integrantes de este movimiento como un recurso que les permite autorepresentarse, destacar acciones que han realizado, y mantener presencia en los ambientes digitales. El espacio digital le permite al Movimiento divulgar sus actividades y sus reivindicaciones.

El texto que cierra el dossier es el de *Aracele Lima Torres*, quien indaga en el programa de inclusión digital fomentado por el gobierno de Brasil entre 2003 y 2016. Dicho programa incluyó el uso de software libre por medio de decreto presidencial en las dependencias gubernamentales. En "**Software livre como política de preservação da democracia brasileira**", la autora nos indica que la política pública para fomentar el uso de este tipo de software se basó en dos ideas, en una de independencia científico-tecnológica del país, y otra que vinculó su uso con una idea de democracia. En este sentido, la ciudadanía fue invitada para que participaran no sólo en aquella independencia frente a tecnología externa, sino también en los procesos políticos. El texto termina señalando tendencias entre quienes prefieren el uso de software libre y el de software propietario, pues va más allá del acercamiento a las tecnologías, sino que de manera previa corresponde a la forma de considerar las posibilidades democráticas entre modelos liberales y modelos participativos.

En la sección de los *artículos libres* se presentan cuatro trabajos relacionados con la educación y la historia. Desde Colombia el texto de *Alexander Ortiz Ocaña, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo*, "**Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global**", presenta un estudio a partir de la docencia de han realizado y reflexionan sobre la necesidad de convertir al espacio áulico como lugar de aprendizaje recíproco entre docentes y estudiantes. "**Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México**" es un artículo de Nayely Melina Reyes Mendoza, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh en el que se sistematiza una experiencia pedagógica no formal con una comunidad maya en Yucatán en la que se evidencia que la escuela ha funcionado como una barrera para la

educación integral de la comunidad. *Maralyn Shailili Zamora Aray* desde Argentina ha compartido "**Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo**", un texto en el que hace una crítica ante la ausencia de una educación que respete la interculturalidad pues no se respeta el derecho de los pueblos indígenas a crear su propia forma de organizar la escuela. Desde Chile titulado "**Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global**" en el que su autor, *Juan José Navarro Martínez*, se sirve de los estudios descoloniales y la ecología de saberes para plantear una idea de cómo debiese tratarse la historiografía desde una epistemología del Sur. Cerrando los artículos libres, desde Brasil nos encontramos con un texto de Fabio S. Andrioni titulado "**Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener**", en el que se analiza la visión que se tenía acerca del desarrollo en el periodo de 1960-1970. Para finalizar la edición completa de este número, la sección de *Reseñas* cuenta con la contribución de *José Javier Capera Figueroa* y presenta el libro coordinado por Jorge Regalado (2017) "*Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía*".

Los textos que componen la temática principal de este volumen son muestra de que las conectividades y los usos de los medios de comunicación son heterogéneos; aún más las prácticas mediáticas y digitales que realizan las personas y colectivos. También, puede observarse que los intereses políticos y las subjetividades inciden en las posibilidades y propuestas para utilizar los recursos de comunicación y de información, las cuales a su vez se insertan en los procesos histórico sociales particulares de los grupos y sociedades. En su conjunto son una invitación a continuar cuestionando e indagando en torno a los recientes procesos vinculados a la conectividad a internet y las apropiaciones de los medios de comunicación.

Oscar Ramos Mancilla
Doctor en Antropología social
Editor temático
Revista nuestrAmérica N°12
oscar.orm@gmail.com

Patricia Bermúdez
Doctora en Estudios de Media
Editora temático
Revista nuestrAmérica N°12
pbermudez@flacso.edu.ec

Rafael Franco Coelho
Doctor en Comunicación digital
Editor temático
Revista nuestrAmérica N°12
rafaelcoelho@ufg.br

Presentation to Volume 6, Issue 12 “Connectivities and Media. Approaches, uses and resignifications from different socio-cultural contexts”

Internet connectivity and the media are immersed in different aspects of our lives, sometimes in our daily activities and sometimes at specific moments. However, this condition of naturalness or obviousness is much more complex and diversified because several aspects are combined. The first is the type of access, which corresponds to the infrastructures and public policies that allow or hinder their access and use by individuals and groups. This aspect is more marked in populations that have historically been in conditions of inequality (indigenous communities, rural environments, segregated neighborhoods, ethnic minorities, among others). Mediations are another aspect, they can range from people who serve as a link between other people and technologies, going through the proposals and orientations of civil organizations, to symbolic figures such as hackers that expand the possibilities of the uses and appropriations of the Information and Communication Technologies. In conjunction with other aspects, such as local population dynamics, the emergence and maintenance of community media or wireless networks can be encouraged or inhibited. In the cases that are included in this issue, these are examples in which it can be observed that people use the available resources to use digital technologies, the Internet connection and the media to generate meaningful content.

In the text of Militant Academy, from the idea of *tequio* that can be translated from Nahuatl as collective work towards the community, members of the civil organization Networks for Diversity, Equity and Sustainability A.C. present the possibility of linking the reflection on communication, specifically the one carried out by the indigenous population, with the intervention by civil organizations that have the purpose of carrying out orientation activities on legal and economic aspects in the decision making of the villages and communities, as well as training in the use of broadcasting technologies, mobile telephony and wireless internet networks. The conclusion of this text is that if action is one of the defining elements of communication, then it is precisely the gear for activism and academia.

The Dossier begins with the text by Horacio Biord Castillo, which indicates that native languages are in danger of disappearing due to the predominance of the Spanish language and the historical conditions of colonization that have generated a contempt for local cultures and languages. **"Digital tools, technological appropriation and cultural strengthening. Reflection from the experiences of some Amerindian peoples in Venezuela"**, is

a study of the use of laptop computers that were distributed to teachers and students of schools in indigenous villages to observe the possibilities of using ICTs in the teaching and reproduction of native languages. However, the results indicate that cultural revitalization processes face different challenges.

In the text by Yolanda Martínez Suárez and Saleta de Salvador Agra they reflect on the decisions that are made when showing an image, in this case with the Shuar population with whom they worked, and the consequences that it can have for others. Thus**, "Digital profile photography. Lecturas desde el código de apropiación"**, presents a case study with the Shuar population located in the southeast of Ecuador, specifically from the selection of images for the opening of a profile in a digital social network. The images were a useful resource to express and communicate, following a good methodological design, the individual identities, but mainly the collective ones that make reference to the cultural symbols of their tradition.

Recovering the context and experiences of people who use information and communication technologies, Tommaso Gravante and Francisco Sierra Caballero focus on specific appropriations that happen around social movements where digital technologies are used**. "Digital citizenship and collective action in Latin America: a critique of mediation and social appropriation"** is a review of the experiences of mediation and collective action linked to digital technologies. The authors consider that social movements can no longer be thought in the same way since digital resources can stimulate them in different ways, while the appropriation of technologies can be thought of as a creative process, often related to the social conflict of the context where you live.

In Camilo Cruz Sandoval's text we find the conditions of access to information and communication technologies in an indigenous community in Colombia. **"Information and communication technologies in the Embera Chamí community of Pueblo Rico, Risaralda: a view from the social representations"**, is an approach to a certain type of access to ICT, initially by government programs and aimed at the unequal population that in this case are the indigenous people of the reservations; on the other hand, it is observed the linkage of socio-cultural aspects towards the uses and appropriation of technologies, from which their possibilities to function as resources of support to the community are glimpsed.

An alternative communication experience is described by Nicolás J.C. Aguilar Forero in **"Contagio Radio: a counterhegemonic communication initiative in Colombia"**. The text is a revision to a communicative proposal based on multimedia production, although with an emphasis on radio, from which practices developed by the democratization of communication and the generation of critical thinking can be identified, specifically against

media production of the communication companies which are indicated as an actor with a certain inclination in the internal conflicts of Colombia. Some of the communicative practices described are the circulation of opinion columns, the action in network with other organizations that work for the construction of peace, the creation of social complaint videos and the coverage of streaming events.

Marina Poggi draws attention to social movements from a case, the Peasant Movement of Santiago del Estero that has maintained links with the agricultural sector and struggles around the land. The organization of this movement has generated particular uses of the available means of communication, for example, community radio or a magazine and services linked to the Internet. Thus, in **"Representations, resources and communication strategies of MOCASE-VC in ICT"**, the author focuses on the use of a blog managed by members of this movement as a resource that allows them to self-represent, highlight actions they have carried out, and maintain presence in digital environments. The digital space allows the Movement to disclose its activities and claims.

The text that closes the dossier is that of Aracele Lima Torres, who investigates the digital inclusion program promoted by the Brazilian government between 2003 and 2016. This program included the use of free software by means of a presidential decree in government agencies. In **"Software livre como política de preservação da democracia brasileira"**, the author tells us that public policy to encourage the use of this type of software was based on two ideas, one on scientific-technological independence of the country, and another that linked its use with an idea of democracy. In this sense, citizens were invited to participate not only in that independence against external technology, but also in political processes. The text ends by pointing out tendencies among those who prefer the use of free software and proprietary software, since it goes beyond the approach to technologies, but in a previous way corresponds to the way of considering the democratic possibilities between liberal models and participative models.

In the Free Articles section five papers related to education and history are presented. From Colombia, the text by Alexander Ortiz Ocaña, María Isabel Arias López and Zaira Esther Pedrozo Conedo, **"Towards a decolonial pedagogy in / from the global south"**, presents a study from the teaching they have made and reflect on the need to convert the Aulic space as a place of reciprocal learning between teachers and students**. "Community participation and non-formal education in intercultural contexts in Mexico"** is an article by Nayely Melina Reyes Mendoza, Bertha Maribel Pech Polanco and Juan Carlos Mijangos Noh in which a non-formal pedagogical experience is systematized with a Mayan community in Yucatan in which it is evident that the school has functioned as a barrier to the integral education of the community. Maralyn Shailili Zamora Aray from Argentina has shared

"Indigenous Intercultural Education: weaving thread by thread the life and resistance of our people", a text in which she criticizes the absence of an education that respects interculturality because it does not respect the right of indigenous peoples to create their own way of organizing the school. From Chile, entitled **"Benjamin, Debord, histories and historiographies from the global south"** in which its author, Juan José Navarro Martínez, uses decolonial studies and the ecology of knowledge to propose an idea of how historiography should be treated from an epistemology of the south. Closing the free articles, from Brazil we find a text by Fabio S. Andrioni entitled "**Paths to the future: the future and the role of the Latin-America in the book The year 2000, by Herman Kahn and Anthony J. Wiener**", in which it is analyzed the vision that was had about the development in the period of 1960-1970. The Reviews section features the contribution of José Javier Capera Figuero and presents the book coordinated by Jorge Regalado (2017) "Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía" (Critical thinking, worldviews and other epistemologies, to confront the capitalist war and build autonomy).

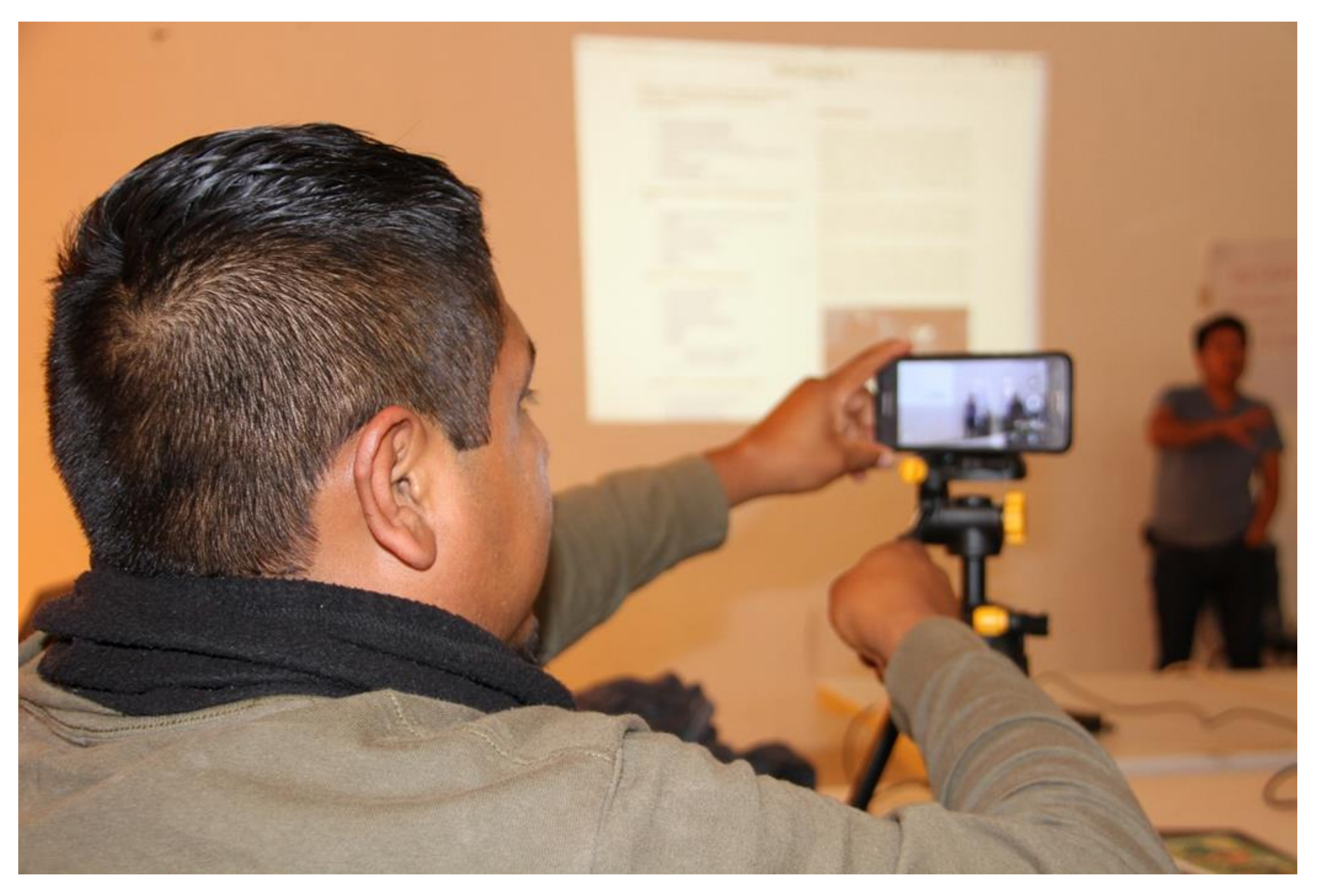
The texts that make up the main theme of this volume show that the connectivities and the uses of the media are heterogeneous; even more media and digital practices carried out by people and groups. Also, it can be observed that political interests and subjectivities affect the possibilities and proposals to use communication and information resources, which in turn are inserted into the particular social and historical processes of groups and societies. As a whole, they are an invitation to continue questioning and inquiring about the recent processes linked to internet connectivity and the appropriation of the media.

Translation by **Rolando Blas Sánchez**; Mexico

Oscar Ramos Mancilla
Doctor in social anthropology
Theme editor
Revista nuestrAmérica N°12
oscar.orm@gmail.com

Patricia Bermúdez
Doctor in media studies
Theme editor
Revista nuestrAmérica N°12
pbermudez@flacso.edu.ec

Rafael Franco Coelho
Doctor in Digital Communication
Theme editor
Revista nuestrAmérica N°12
rafaelcoelho@ufg.br



Fotografía: Carlos F. Baca Feldman, 2017.

Techio comunitario: caminos hacia un programa de formación en comunicación indígena

Techio Comunitário: caminos em direção a um programa de formação em comunicação indígena

Community Techio: ways towards a training program in indigenous communication

Erick Huerta Velázquez
Doctorando en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana–Xochimilco
Coordinador General Adjunto, Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C.
Ciudad de México, México
redescomunica@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-9358-2334

Carlos F. Baca Feldman
Doctor en Sociología
Coordinador de investigación, Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C.
Ciudad de México, México
bacafeldman@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-0952-3727

Resumen: A partir de la experiencia de investigación participativa y la construcción de un programa de formación de técnicos comunitarios en México, en este texto se problematizan las características, retos y posibilidades de la comunicación indígena. La invitación que hacemos es a reflexionar sobre las distintas formas de articulación entre los actores involucrados en proyectos de comunicación indígena, que pueden pertenecer a las comunidades o ser externos a ellas. En general, queremos presentar un planteamiento epistemológico y metodológico de los aprendizajes obtenidos a través de todo ese proceso, tomando en consideración los resultados obtenidos gracias a la colaboración de todos los participantes.

Palabras clave: comunicación; formación; indígenas; tecnología; epistemología.

Resumo: Com base na experiência de pesquisa participativa e na construção de um programa de treinamento para técnicos comunitários no México, neste texto serão problematizados as características, desafios e possibilidades da comunicação indígena. O convite que fazemos é refletir sobre as diferentes formas de articulação entre os atores envolvidos nos projetos de

comunicação indígena, que podem pertencer às comunidades ou ser externos a elas. Em geral, queremos apresentar uma abordagem epistemológica e metodológica da aprendizagem obtida através deste processo, levando em conta os resultados obtidos graças à colaboração de todos os participantes.

Palavras-chave: comunicação; formação; indígenas; tecnologia; epistemologia.

Abstract: Based on the experience of participatory research and the construction of a training program for community technicians in Mexico, in this text the characteristics, challenges and possibilities of indigenous communication are problematized. The invitation we make is to reflect on the different forms of articulation between the actors involved in indigenous communication projects, which may belong to the communities or be external to them. In general, we want to present an epistemological and methodological approach to the learning obtained through this process, taking into account the results obtained thanks to the collaboration of all the participants.

Key words: communication; training; indigenous technology; epistemology.

Fecha de recepción: 14 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 29 de abril de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Huerta Velázquez, Erick y Carlos F. Baca Feldman. 2018. Techio comunitario: caminos hacia un programa de formación en comunicación indígena. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 22-35.

Chicago para las Humanidades
Huerta Velázquez, Erick y Carlos F. Baca Feldman, "Techio comunitario: caminos hacia un programa de formación en comunicación indígena", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 22-35.

APA
Huerta Velázquez, E. & Baca Feldman, C. F. (2018). Techio comunitario: caminos hacia un programa de formación en comunicación indígena. *Revista nuestrAmérica,* 6 (12), 22-35.

MLA
Huerta Velázquez, Erick y Carlos F. Baca Feldman. "Techio comunitario: caminos hacia un programa de formación en comunicación indígena". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 22-35. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Huerta Velázquez, E. & Baca Feldman, C. F. (2018) "Techio comunitario: caminos hacia un programa de formación en comunicación indígena", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 22-35.



1. Introducción

En este breve texto relatamos la experiencia participativa de creación de un programa de formación de técnicos comunitarios con base en las características propias de la comunicación indígena. Nuestra propuesta es pensar en las dimensiones de la academia con relación a las necesidades propias de los pueblos indígenas y al acompañamiento y diálogo de saberes que se da en la construcción de una experiencia que apunta a la construcción de autonomía tecnológica en las comunidades.

El programa *Techio Comunitario*[1] se compone de tres elementos vinculados entre sí: el Diplomado Comunitario de Promotores en Telecomunicaciones y Radiodifusión, cuatro laboratorios tecnológicos, y una plataforma de aprendizaje en línea. La primera edición del diplomado se llevó a cabo entre octubre de 2016 y mayo de 2017, contó con la participación de 36 personas vinculadas con procesos de comunicación indígena y comunitaria provenientes de seis estados de México. En el desarrollo de este proyecto se involucraron 17 organizaciones y la coordinación general estuvo a cargo de Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C. y Palabra Radio.

La investigación que dio forma a este proyecto se realizó en tres etapas de acuerdo con la metodología de investigación-acción de Stringer (1996) que identifica cuatro fases: la construcción del escenario, en la que se analiza el contexto y se identifican los actores clave; la fase de ver, en la que los actores presentan su visión de la situación; la fase de pensar, en las que analizan e identifican el problema y alternativas; y la fase de actuar, en la que llevan a cabo las acciones.

En concreto, la primera parte del proceso inició con entrevistas a formadores en comunicación indígena que colaboran con comunidades desde hace varios años. Posteriormente, en marzo de 2014 se realizó un taller en la que las mismas personas que fueron entrevistadas y los investigadores nos reunimos en la ciudad de Oaxaca para dialogar en torno a los retos de la comunicación indígena y los proyectos de formación que fomentan estas experiencias. Dos frutos se dieron de este taller: Por un lado, la relatoría escrita que describe el encuentro, publicada por REDES A.C., bajo el nombre de *Haciendo milpa* (2015); por el otro, el diseño y la intención de trabajar un proyecto de formación que tuviera como fin acercar y facilitar las herramientas tecnológicas necesarias para proyectos de telecomunicaciones y radiodifusión.

La estructura académica del Diplomado se conformó de la siguiente manera: Los módulos del llamado Tronco Común tuvieron que ver con un aprendizaje a nivel básico en comunicación comunitaria y tecnologías, electricidad, electrónica y software libre, que les permitieran a los participantes contar con los conocimientos previos necesarios para poder avanzar hacia los conocimientos específicos de las especialidades en radiodifusión,

[1] Para información más detallada: https://techiocomunitario.net/

telefonía celular comunitaria y redes inalámbricas de Internet. Para finalizar, el módulo de integración buscó enfocarse a la aplicación integral del conocimiento técnico a los procesos de comunicación comunitaria, considerando elementos jurídicos y económicos en la toma de decisiones.

En cuanto a la metodología, este programa de formación tomó como referentes pedagógicos y metodológicos las prácticas educativas que forman parte de la visión indígena sobre la enseñanza, la construcción del conocimiento y la socialización de los saberes. Se nutrió también de elementos de la educación popular y retomó planteamientos de las sociedades de conocimiento libre.

La base que permitió que esta metodología tuviera lugar es la figura del llamado Comité Asesor, ya que sus integrantes vienen colaborando entre sí durante varios años como parte de los procesos de articulación y tejido en red de los procesos de comunicación comunitaria existentes a nivel regional, nacional y continental.

En las siguientes líneas problematizamos el concepto de comunicación indígena y, posteriormente, damos cuenta de algunos elementos que consideramos nos ayudan a comprender de una manera más puntual la relación entre la academia y las experiencias de comunicación indígena, a partir de la experiencia vivida en la construcción de este proceso de formación.

2. ¿Es posible hablar de comunicación indígena?

Los pueblos y comunidades indígenas han venido apropiándose de distintos medios de comunicación, e incorporándolos como parte esencial de sus estrategias de vida[2], diversos son los ejemplos y alcances de esta incorporación que ha probado ser para muchos pueblos una estrategia esencial en la promoción de su cultura, en la defensa de sus derechos y su territorio[3].

Al hacer comunicación y al apropiarse de los medios de comunicación, los pueblos indígenas incorporan de manera implícita sus valores ancestrales, costumbres, modos de ser y de vivir, tanto en la organización de los medios como en su funcionamiento[4], sin embargo, la incorporación de dichos valores se hace en diferentes grados, dependiendo de la fortaleza que los mismos tengan en la comunidad y la fortaleza de la identidad del propio pueblo o comunidad, pero también considerando la influencia que tienen los medios

---

[2] Véase Huerta, Modulo 3-TIC para los Pueblos y Comunidades Indígenas Tool of Best Practice and Policy Advise del Connnect a School Connect a Community http://www.connectaschool.org/itu-module-list

[3] Puede revisarse a manera de ejemplo el estudio de Ginsburg, F., Abu-Lughod, L., and Larkin, B. 2002. *Media Worlds: Anthropology on New Terrain*. California: University of California Press,.

[4] Véase a manera de ejemplo *Yasarekomo: Una Experiencia de Comunicación Indígena en Bolivia*, FAO 2004 http://www.fao.org/docrep/006/y5311s/y5311s00.HTM

comerciales, y comunitarios[5], cuyas formas están incorporadas en muchos procesos de formación, pues con base en ellas se ha desarrollado la mayoría de las bases teóricas y prácticas de la comunicación y en específico de la radiodifusión.

En otras palabras, aunque los medios indígenas cuentan con rasgos característicos que los distinguen de otro tipo de medios y que responden a valores comunitarios y a una cosmovisión propios, dichos rasgos característicos no se encuentran sistematizados ni incorporados a un sistema de formación, lo que los sitúa en desventaja con respecto a todos los elementos teóricos y metodológicos de la cultura occidental que se hacen presentes en los programas de formación a que los comunicadores indígenas tienen acceso para su preparación, o que simplemente se transmite a través de los medios de comunicación que se reciben en las zonas donde ellos habitan.

El hecho señalado en el párrafo anterior hace que el intercambio de conocimientos sea desventajoso y se verifique una adopción de ciertos modos de utilización de los medios, en vez de una creación de modos propios fruto de un intercambio de conocimientos entre distintas culturas[6]. En otras palabras, siguiendo a Freire (1969), existe un esquema que propicia un modelo extensionista, sobre un modelo de comunicación, a pesar de los esfuerzos y trabajo constante de los pueblos por desarrollar un modelo de medios propio.

> Al responder a lo que nosotros somos, tendríamos elementos para repensar nuestro trabajo radiofónico. Se ha dicho aquí que hay una carencia de contenidos y solamente imitamos modelos externos. Hay una estación ubicada en el centro de la sierra donde los sábados al medio día tienen un programa que se llama el Top Ten y durante una hora, en esa radio comunitaria, nos ponen las canciones de Belinda y de Shakira que están de moda en las radios comerciales y nos hablan de sus conciertos… ¡en el centro de la sierra! (Arturo Guerrero, entrevista personal, 2009).

El problema entonces nos señala que existen conocimientos sobre comunicación indígena y existen espacios de formación para los comunicadores indígenas, pero hay poca sistematización del conocimiento y no hay certeza de que pueda ser incorporado a los espacios de formación que necesariamente requieren un referente al cual acceder en estos procesos.

La 1ª Cumbre de Comunicación Indígena del Abya Yala en 2010, celebrada en el Cauca, Colombia, señaló diversas acciones respecto a diferentes aristas de este problema: En primer lugar, la formación de técnicos que atiendan diversos aspectos de la comunicación

---

[5] Véase las conclusiones del estudio: Organización Nacional Indígena de Colombia. 2009. *Diagnóstico de Emisoras y/o Radios Indígenas*: 61. Bogotá,

[6] Como afirma Walsh (2007, 52) "*… esto radica en la necesidad de alentar procesos de translación mutua de conocimientos en lo plural. El objetivo… representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incorpora y negocia los conocimientos indígenas y occidentales (y tanto sus bases teoréticas como experienciales)*".

indígena. En segundo, contar con espacios de formación bajo un esquema y modelo de formación propio. En tercer término, incorporar el modelo de comunicación indígena en espacios actuales de formación. Por último, ha señalado diversos aspectos que deben caracterizar a la comunicación indígena o a los que la comunicación indígena debe atender. Entre ellos, establecer lineamientos éticos pertinentes a sus principios y valores, buscar modos de que los proyectos de comunicación sean sostenibles, decolonizar conceptos y reconstruir los propios, y fortalecer la participación de todos los sectores de la población.

El alcance de estos objetivos presenta diversos problemas, que exponemos a continuación:

En primer lugar, es difícil precisar el momento de la época moderna en que la comunicación se establece como una estrategia esencial para el desarrollo rural. Sin embargo, puede situarse a partir de los años setenta, en el que se hace presente para impulsar los modelos de desarrollo rural existentes en esta época (Medellín, 2010). Esta comunicación se da con una marcada tendencia extensionista con un afán de modernizar y llevar el *progreso* a aquellas zonas que se consideraban menos avanzadas.

En contrasentido a ese modelo de comunicación surgen propuestas que desarrollan enfoques de comunicación alternativos, más cercanos a los movimientos sociales y que enfatizan una comunicación de dos vías, en la que imperan la relación y el diálogo, así como la importancia de la identidad social y cultural como eje de desarrollo. Es así que entre los años 70 y 80 surge, frente al modelo de comunicación hegemónico, una comunicación llamada alternativa, popular, educativa, o comunitaria, más comprometida con los movimientos sociales y que se construye a partir de la visión de los propios destinatarios (Medellín, 2010).

Este modelo de comunicación ha facilitado a los pueblos indígenas utilizar las herramientas de comunicación para atender sus necesidades y aspiraciones, pero ello no quiere decir que la comunicación indígena sea una de tantas formas que toma la comunicación para el desarrollo o la comunicación para el cambio social. Por el contrario, la comunicación indígena, se inserta en una tradición de comunicación mucho más antigua que ellos.

> Desde nuestra perspectiva trabajamos la comunicación desde modos propios de hacerla. Hay varias experiencias de modos de comunicación como los tejidos – eso es hacer comunicación – las mingas – eso es hacer comunicación – y otras muchas experiencias culturales nuestras. (ONIC 2009)

Entonces, detrás de los medios masivos de comunicación indígena, (radio, televisión y telecomunicaciones) está un concepto distinto de comunicación, que utiliza las herramientas modernas de comunicación al igual que algunas metodologías y bases teóricas, que se incorporan a una fenomenología de la comunicación propia dando lugar a algo distinto.

La comunicación se vincula a una cosmovisión que incorpora diversos elementos que tienen relevancia para la comunicación indígena. ¿Cómo vincular estos aspectos fenomenológicos en una nueva epistemología de la comunicación? Estermann (2008) hace un interesante análisis de los principios de la economía indígena, cuestiones similares podrían incorporarse al definir a la comunicación indígena, queda claro que la comunicación indígena, ni lo indígena, como tal existen en la cosmovisión indígena, se trata de una de tantas actividades del buen vivir, la comunalidad, etc. Pero que al tratarse de un campo de contestación en donde se da lugar un intercambio de conocimientos, es necesario encontrar los mecanismos que incorporen los rasgos fenomenológicos para abrir la posibilidad de un diálogo desde principios y valores propios de estos pueblos.

Por otro lado, estos paradigmas conviven juntos cada vez más, precisamente gracias a fenómenos como el avance de los medios de comunicación y las Tecnologías de Información y Comunicación (TICs), así como a fenómenos como la migración. En esta realidad, cómo colocar el paradigma de la comunicación indígena en los entornos de formación de modo que la identidad de los medios indígenas no se pierda sino se refuerce.

Illich (2006) nos habla ya de las influencias ocultas en el mercado de la educación y las estrategias del propio sistema para protegerse, pero también nos muestra una de las salidas: la responsabilidad personal del ser humano cuando aprende o enseña. Los pueblos indígenas han reconocido esta capacidad, generan conocimiento y lo transmiten. Sin embargo, identifican una desventaja frente la vorágine de información que les llega y a la cantidad de espacios en los que sus valores y principios en materia de comunicación no se reconocen.

¿Cómo se sigue este camino que parece sencillo a simple vista? ¿Cómo en un sistema tan reticente a lo distinto, se abre paso una forma diferente de comunicación? Es justo una de las preguntas que se plantean los pueblos y sus medios de comunicación. Las estrategias son diversas, pero exigen siempre el establecimiento de un diálogo epistemológico, que ha de lidiar con los factores de poder que sostienen en la academia una forma única de producir de conocimiento[7].

Por último, los dos problemas señalados anteriormente nos llevan necesariamente a un problema epistemológico: ¿Cómo se establece una epistemología que reconozca y permita la transmisión de un modo de ser, pensar y conocer distinto a la dominante? Quienes han estudiado el problema epistemológico relacionado con América Latina, lo ubican desde distintos ángulos y proponen diversas alternativas. Por ejemplo, Santos (2009) presenta como alternativa el reconocimiento de las diferentes parcialidades y a partir de ellas un proceso de traducción. Asimismo, Mignolo (2002) invita a señalar los límites de la

[7] Véase por ejemplo lo señalado por Audry en el primer capítulo de *Luchas "muy otras" Zapatismo y Autonomía en las Comunidades Indígenas de Chiapas* (Baronet et al. 2011).

epistemología y las disciplinas de la modernidad y a construir e instrumentar nuevas formas de conocimiento como lo hace Silvia Rivera Cusicanqui. Por otro lado, está la propuesta de acercarse al pensamiento complejo avanzando hacia la transdisciplinariedad y la transculturalidad que propone Castro Gómez (2007); de lo que podemos apreciar un claro ejemplo en el análisis de Morín (1992) sobre el sujeto, en el que integra otros campos científicos y brinca las barreras que separan a las ciencias para analizar dicho concepto, a través de un análisis integral que da cabida a otros campos y por consiguiente a otras formas de generar y transmitir conocimiento.

3. Retos y posibilidades en los procesos de formación en comunicación indígena

Del análisis del proceso de investigación, encontramos al menos cuatro perspectivas avocadas a los siguientes temas: el reconocimiento de la comunicación indígena, la resignificación de la comunicación, la sistematización de las experiencias que contribuya a los aspectos anteriores y facilite la realización del compartir.

La perspectiva que se construye en torno a la formación en comunicación indígena no apunta hacia una homogenización en las formas y métodos, sino a una estrategia que haga posible que las experiencias particulares se fortalezcan. Aunque en este espacio hacemos una breve presentación de cada elemento, espero podamos pensarlos de una manera integral como elementos interdependientes de un conjunto.

Uno de los elementos identificados es la necesidad del reconocimiento por parte de la academia de los aportes que la comunicación indígena y comunitaria hacen a la comunicación, de la importancia que estos medios tienen para las comunidades y de la lógica distinta a la hegemónica en que funcionan[8].

Nadie espera que la academia forme a los comunicadores indígenas del futuro, su lógica formativa se contrapone a esquemas y valores de formación que operan en las comunidades, como alguno de los académicos entrevistados lo afirmó. Pero se busca encontrar mecanismos de colaboración que permitan disminuir la brecha que separa las escuelas de comunicación, de la realidad de los medios comunitarios; y que contribuya a sistematizar y posicionar el conocimiento que los medios indígenas y comunitarios generan en su práctica cotidiana[9].

---

[8] Parece a este caso aplicable la frase de Dussel (2005) *"Es ya habitual decir que nuestro pasado cultural es heterogéneo y a veces incoherente, dispar y hasta en cierta manera marginal a la cultura europea. Pero lo trágico es que se desconozca su existencia, ya que lo relevante es que de todos modos hay una cultura en América Latina. Aunque lo nieguen algunos, su originalidad es evidente, en el arte, en su estilo de vida."*

[9] Rahma (1989, en Rahnema 1997, 324) explica que una forma de romper el monopolio del conocimiento está en dar a la gente el derecho de utilizar el conocimiento que tiene para empezar, dándole oportunidades y

El otro elemento trascendente es la resignificación de la comunicación, los medios de comunicación y de la formación para éstos. La creación de instituciones basadas en otro paradigma o en otra praxis. Para ello, es necesario identificar claramente ese otro paradigma esa otra praxis y los elementos que divergen o convergen con el paradigma actual de la comunicación.

Hasta el momento, los estudios sobre comunicación se han centrado más en ver los aportes de la comunicación comunitaria a la ciencia de la comunicación creando una comunicación alternativa distinta a la hegemónica, pero basada aún en las ciencias de la comunicación. Al acercarnos a la comunicación indígena, es posible que suceda lo que le aconteció a V.Y. Mudimbe (1988) cuando fue invitado a participar en una investigación sobre filosofía africana que acabó por señalar la imposibilidad de extender la noción de filosofía a los sistemas tradicionales de pensamiento africano y finalizó hablando de *gnosis* africana en lugar de filosofía africana. Así, tal vez esa resignificación de la comunicación que buscan los actores participantes, acabe saliendo del campo científico de la comunicación y vuelque en alguna otra cosa.

Respecto a lo anterior, es interesante la experiencia que narra uno de los entrevistados, cuando se refiere a la crítica que alguien hace sobre la idea de la radio de transmitir toda la reunión de trabajo. Desde la perspectiva de quien hacía la crítica de una reunión solo debe transmitirse un resumen o los resultados, o tal vez la inauguración, la gente no tiene porqué escuchar todo lo que sucede. Sin embargo, quien exponía nos decía que la gente de la comunidad está acostumbrada a pasar días en discusiones de asamblea y pone atención y escucha y para ellos es importante.

Es así que podemos observar que los valores impregnan muchos elementos que parecieran objetivamente neutros, que destruyen los mitos de los estándares, que aquello que llamamos la ciencia de la comunicación requiere de una amplia transformación en cada caso.

La comunicación como ciencia, está basada en universalismos, primera contradicción que hay que vencer al tratar las particularidades de la comunicación indígena y la comunicación de cada comunidad. Esta vinculación verdad-método (Rivera, 2003) que aparece como esencial a la ciencia moderna y que descalifica todo conocimiento no obtenido de esa manera, es el primer elemento a trascender. Habrá que dejar la comunicación como ciencia para hablar de la comunicación como acción, como acto inherente a la naturaleza, que encuentra valores, formas y métodos en cada comunidad indígena, pero que contiene rasgos comunes que pueden ser compartidos, no como verdad universal, sino como una forma de compartir conocimiento.

---

asistencia, si lo requiere, para avanzar en su auto conocimiento y auto investigación como la base de su acción y de revisarse y revisar sus experiencias en la acción

Lo anterior nos lleva al siguiente elemento que identifican los actores, la sistematización de las experiencias, como ya hemos visto anteriormente, la comunicación indígena es praxis; esta resignificación de la comunicación se da en la praxis y en la reflexión que se hace sobre ésta, como lo expresa uno de los entrevistados al explicar el modelo de comunicación de la UNICEM: "la gente aprende en la comunidad y reflexiona en la escuela".

Por otra parte, alguno de los entrevistados identifica a la academia (dígase universidades no indígenas) como central para sistematizar los saberes. Esta reflexión ha de tomarse con cuidado y relacionarla con otras reflexiones y su contexto, para encontrar el valor real de la aportación de la academia. El esquema de sistematización que utilizan las experiencias de comunicación indígena es muy distinto al método que tradicionalmente utiliza la academia, que recaba datos de los sujetos o actores y luego son reflexionados por un especialista[10] (Aubry y Mora en Baronet et alt. 2011)[11]. En el método de las comunidades, la compilación de información, la reflexión sobre la misma y la acción, no se dan en momentos distintos, el mismo hecho de repasar el proceso ya es reflexión, escribirlo también y al hacerlo se incorpora a la práctica, pero todo ello no se hace por un especialista investigador, sino por el propio sujeto. Entonces, el papel de la academia no está en la compilación de datos para luego hacer sus reflexiones, sino en la ocasión que facilite a los medios indígenas y sus medios de formación la reflexión de su praxis y la compilación de la información reflexionada y luego así cumplir con la idea planteada más arriba de posicionar estos saberes o de poder compartirlos.

El último elemento de este horizonte son los espacios de lo que algunos llaman "la compartencia", el compartir, o el estado de constante compartir. En otras palabras, asegurar la existencia, de situaciones, herramientas, áreas, que posibiliten este compartir, algo que puede ser claramente explicado por la siguiente cita.

> Para que un hombre pueda crecer, lo que necesita es el libre acceso a las cosas, a los sitios, a los métodos, a los acontecimientos, a los documentos. Tiene necesidad de ver, de tocar, de manipular, gustoso de asir todo lo que le rodea en un medio que no esté desprovisto de sentido. Ese acceso se le rehúsa hoy en día. Cuando el saber se ha vuelto un producto, adquiere la protección que se dispensa a la propiedad privada (Illich 2006, 318).

---

[10] En una entrevista, el que narra de forma oral ofrece los datos, que posteriormente serán sistematizados clasificados e interpretados, por un "pensante" el proceso mental culmina en un producto material, que es el documento público. El espacio que existe entre lo verbal y lo escrito conlleva lógicas del capital y de una neocolonización que en la mayoría de las regiones del mundo son inseparables.

[11] La recomendación académica de nuestras ciencias sociales es recorrer sucesivamente las clásicas dos etapas falaces: primero investigar –en realidad solo hacer pesquizas y luego actuar- de hecho, solo declarar y recomendar acciones de corte exógeno…

Justo en este punto los participantes ofrecen soluciones: como la creación de laboratorios técnicos con herramientas que se compartan, transmisores que puedan prestarse cuando un equipo se queme o lo confisquen y también manuales, software, pero, sobre todo, el compartir experiencias.

4. A modo de conclusión

La experiencia de investigación y vinculación entre la academia y las experiencias de comunicación indígena que hemos relatado constituye un acercamiento a una manera de comprender los procesos en los que la comunicación y sus tecnologías se tejen entre lo que Jaime Martínez Luna (2013) nombra como un proceso de imposición, resistencia y adecuación entre lo propio y lo externo de las comunidades indígenas.

La vinculación que se dio entre las organizaciones, los comunicadores y comunicadoras, la academia y las comunidades, a partir del programa de formación *Techio* Comunitario, no han permitido sistematizar una serie de retos y posibilidades de articulación de proyectos de comunicación indígena. De esta manera, se requieren repensar los espacios, las dinámicas, las metodologías, los conceptos y las formas de articulación para generar estrategias que permitan a las comunidades generar, administrar y sostener sus propios medios de comunicación.

Referencias

Baronnet et al. 2011. *Luchas muy otras Zapatismo y autonomía en las comunidades* indígenas de Chiapas. México: UAM, CIESAS, UACH.

Castro-Gómez, Santiago. 2007. "Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones.

Dussel, Enrique. 2005. *Transmodernidad e Interculturalidad (Una interpretación desde la filosofía de la liberación)*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Estermann, Josef. 2008. *Si el sur fuera el norte: Chakanas interculturales entre Andes y Occidente*. La Paz: ISEAT.

Freire, Paulo. 1969. *Extensión o comunicación: La Concientización en el Medio Rural*. México: Siglo XXI.

Ginsburg, F., Abu-Lughod, L., & Larkin, B. 2002. *Media Worlds: Anthropology on New Terrain*. California: University of California Press.

Huerta, *Modulo 3-TIC para los Pueblos y Comunidades Indígenas* Tool of Best Practice and Policy Advise del Connnect a School Connect a Community UIT http://www.connectaschool.org/itu-module-list consultado 19-04-2011.

Illich Ivan. 2006. "La Sociedad Desescolarizada". En *Obras Reunidas* V.I. México: FCE.

Martínez Luna, J. 2013. *Textos sobre el camino andado* (Vol. I). Oaxaca: CSEIIO.

Medellín, S. 2010. *Radio Chuchutsipi la Voz del Pueblo: surgimiento y potencialidad de una radio comunitaria totonaca*. Tesis de maestría, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.

Mignolo, Walter. 2002. "El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui". En Daniel Mato (coord.) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: CLACSO.

Morin, Edgar. 1992. "La noción de sujeto". En *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. México: Paidós.

Mudimbe, V.Y. 1988. *The Invention of Africa.* Indiana: University Press London.

Organización Nacional Indígena de Colombia. 2009. *Diagnóstico de Emisoras y/o Radios Indígenas*. Bogotá: Organización Nacional Indígena de Colombia.

Rahman A. 1989. "Peoples Self-development". En Rahnema & Bawtree (comp.) *The Post Development Reader*. Londrés: Zed Books.

Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C. 2015. *Haciendo milpa*. México: Redes por la Diversidad, Equidad y Sustentabilidad A.C.

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. *Una Epistemología desde el Sur*. México: CLACSO-Siglo XXI.

Stringer E. 1996. *Action Research: A Hand Book for Practitioners*. Sage: California.

Walsh, Catherine. 2007. "Interculturalidad y Colonialidad del Poder". En Castro y Grosfoguel (comp.). *El Giro Decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Ediciones, Bogotá.



Actividad de capacitación en etnolingüística y etnohistoria para docentes indígenas cumanagotos en el Instituto de Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC). San Antonio de Los Altos, estado Miranda. Agosto, 2016.
Fotografía: Edgar Jiménez. Foto IVIC.

Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela

Ferramentas digitais, apropriação tecnológica e fortalecimento cultural. Reflexão de experiências entre alguns povos ameríndios da Venezuela

Digital tools, technological appropriation and cultural strengthening. Reflection from experiences among some Amerindian peoples of Venezuela

Horacio Biord Castillo
Doctor en Historia
Laboratorio de Etnohistoria y Oralidad - Centro de Antropología "José María Cruxent" - Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas / Profesor Universidad Católica Andrés Bello (Caracas)
Caracas, Venezuela
hbiord@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-4109-9310

Resumen: Ideologías de origen colonial presentan las culturas y lenguas indígenas como atrasadas o poco importantes; reducen su visibilidad social y generan racismo y discriminación hacia los pueblos indios. Tales fenómenos causan sentimientos de endorracismo, vergüenza étnica, cultural y lingüística, así como alienación y desarraigo en comunidades locales. Todo ese complejo de valoraciones negativas contribuye al desprecio por lo propio y a procesos de pérdida y obsolescencia. Una posibilidad de reducir los efectos erosivos de tales valoraciones, así como un eventual desarraigo sería tratar de vincular las culturas e idiomas ancestrales con herramientas digitales y tecnologías informáticas, percibidas como innovaciones emblemáticas de la "técnica" y el "progreso". Si bien la reproducción cultural y lingüística de los pueblos indígenas se pudiera fortalecer mediante las tecnologías digitales, su adecuada apropiación por parte de las comunidades dista de ser un proceso sencillo y, menos aún, transitivo.

Palabras clave: culturas; indígenas; herramientas; digitales; lenguas.

Resumo: Ideologias de origem colonial apresentam as culturas e línguas indígenas como atrasadas ou sem importância; eles reduzem sua visibilidade social e geram racismo e discriminação contra os povos indígenas. Tais fenômenos causam sentimentos de endosso, vergonha étnica, cultural e lingüística, assim como alienação e desenraizamento em comunidades locais. Todo esse complexo de avaliações negativas contribui para o desprezo

pelo próprio e pelos processos de perda e obsolescência. Uma possibilidade de reduzir os efeitos erosivos de tais avaliações, bem como um eventual desenraizamento, seria tentar ligar culturas e linguagens ancestrais a ferramentas digitais e tecnologias de computador, percebidas como inovações emblemáticas de "técnica" e "progresso". Embora a reprodução cultural e linguística dos povos indígenas possa ser fortalecida por meio das tecnologias digitais, sua adequada apropriação pelas comunidades está longe de ser um processo simples e, menos ainda, transitivo.

Palavras-chave: culturas; indígenas; ferramentas; digitais; línguas.

Abstract: Ideologies of colonial origin present indigenous cultures and languages as backward or unimportant; they reduce their social visibility and generate racism and discrimination against the Indian peoples. Such phenomena cause feelings of endorsement, ethnic, cultural and linguistic shame, as well as alienation and uprooting in local communities. All this complex of negative evaluations contributes to contempt for one's own and to processes of loss and obsolescence. One possibility of reducing the erosive effects of such valuations, as well as an eventual uprooting, would be to try to link ancestral cultures and languages with digital tools and computer technologies, perceived as emblematic innovations of "technique" and "progress". Although the cultural and linguistic reproduction of indigenous peoples could be strengthened through digital technologies, their adequate appropriation by the communities is far from being a simple process and, even less, transitive.

Key words: indigenous; cultures; digital; tools; languages.

Fecha de recepción: 12 de febrero de 2018.
Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2018.

* Deseo reconocer el apoyo de los docentes y promotores indígenas que me apoyaron en la investigación, en especial a Abrahán Quiaro, Alicia Gómez, Eva Parao, Manuel de Jesús Morales, Maribel Amatima Caguana, Cruz Arúcano y Rafael Tamanaico. Asimismo, la ayuda y colaboración de Jesús Sáez Funes. Rolando Blas, Jenniffer Contreras Arévalo, Silvia Gómez Rangel, Enrique Cubero Castillo y Carmen Verde Arocha leyeron el manuscrito e hicieron importantes observaciones y sugerencias. El Mapa N° 1 fue elaborado por Enrique Cubero Castillo. A todos, mi agradecimiento.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales

Biord Castillo, Horacio. 2018. Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 38-55.

Chicago para las Humanidades

Biord Castillo, Horacio, "Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 38-55.

APA

Biord Castillo, H. (2018). Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela. *Revista nuestrAmérica,* 6 (12), 38-55.

MLA

Biord Castillo, Horacio. "Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 38-55.Web. [fecha de consulta].

Harvard

Biord Castillo, H. (2018) "Herramientas digitales, apropiación tecnológica y fortalecimiento cultural. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 38-55.



1. Introducción

Los pueblos indígenas americanos enfrentan varios retos para la conservación de su patrimonio cultural, material e inmaterial. En un contexto mundial marcado en gran parte por la Globalización, las tendencias homogeneizadoras y centrífugas agravan y complejizan aún más esos retos. Fenómenos como la migración rural-urbana, la pérdida o reducción -según el caso- de territorios y saberes ancestrales, la emigración hacia otros países, los cambios sociales coercitivos o no, el desplazamiento forzado hacia áreas no indígenas, más la fuerte ideología de desprecio cultural y lingüístico que con frecuencia los acompañan, menoscaban las sociedades, culturas, idiomas e identidades amerindias.

Ante las amenazas de pérdida cultural y lingüística, alienación y desarraigo, los pueblos indígenas, sus dirigentes y organizaciones enfrentan enormes desafíos; pero también encuentran nuevas posibilidades y herramientas tecnológicas, cuyo uso racional pudiera contrarrestar efectos indeseados de los procesos antes mencionados. Para ello, sin embargo, es esencial el empoderamiento de los propios indígenas mediante la apropiación tecnológica. Por su parte, la participación de los aliados de la causa indígena y su papel facilitador resultan determinantes.[1]

Este trabajo constituye una reflexión sobre el potencial de las herramientas digitales (en especial las informáticas) y de las nuevas tecnologías de la comunicación para la consolidación etnocultural y lingüística de los pueblos indígenas. Aspira a contribuir también, de manera crítica, a la formulación de proyectos históricos de pueblos indígenas en una paradójica coyuntura dual de disgregación y reafirmación étnica, sociocultural y lingüística, expresadas por la tensión entre las tendencias hacia la Globalización y la Particularización, como lo he discutido en trabajos anteriores (Biord Castillo 2006 a, 2014 a).

2. Oportunidades

La situación de los pueblos indígenas de Venezuela puede caracterizarse, en líneas generales, por la transformación de los antiguos sistemas de producción e intercambio, la consolidación y ampliación de la dependencia de los mercados y la progresiva reducción de los márgenes de autonomía económica y, en un sentido más amplio, étnica (entiéndase, política, cultural y lingüística),[2] a la vez que un aumento significativo de la agencia indígena en el ámbito gubernamental (Biord Castillo 2008). El crecimiento demográfico de las aldeas y pueblos indígenas no ha corrido parejo con la diversificación de las actividades económicas ni la intensificación de la producción material. Tal disparidad supone que aldeas relativamente autónomas (consideradas bien de manera

[1] El apoyo de antropólogos, lingüistas y aliados de la causa indígena y comunidades locales debe ser asumido como un compromiso, derivado no de la mera militancia ideológica sino de una actitud ética basada en criterios técnicos: conocer para transferir, colaborar y empoderar (Biord Castillo 2010 y 2013 a).

[2] Ver el análisis de Arvelo-Jiménez y Biord Castillo (1988).

individual o bien en bloques regionales) hayan visto acrecentarse las necesidades introducidas mediante los procesos de cambio social (como ropa, alimentos, servicios, etc.).

La antigua capacidad de sostener niveles significativos de autosubsistencia y la satisfacción de demandas de productos o recursos, a través redes de intercambio,[3] ha experimentado una transformación drástica. Ello coincide o ha forzado, por su parte, procesos de migración desde las aldeas hacia centros poblados, cercanos o no.[4] Dichos procesos migratorios han causado tanto la aparición de barriadas étnicas en algunas ciudades, como la despoblación de muchas comunidades o una transformación de sus estructuras demográficas, caracterizadas ahora muchas de ellas por el envejecimiento de la población y la migración de la población económicamente activa, cada vez más dependiente del mercado y de posiciones asalariadas, como sucede entre comunidades kari'ñas que he estudiado principalmente en los estados Anzoátegui y Bolívar (Biord Castillo 2007).[5] Estos fenómenos conllevan el riesgo de la pérdida de saberes y haceres, del conocimiento ancestral, la disolución de vínculos parentales y la erosión lingüística.

Una vez asentados de manera definitiva los migrantes en ciudades y centros poblados, alejados o no de los territorios étnicos, aumenta de forma considerable el peligro de una pérdida cultural amplia. Esta pérdida se consolida en una segunda generación de migrantes nacida y criada fuera de las aldeas. La cultura y la lengua entonces se fragmentan y pasan a ser referentes idealizados, aspiraciones ilusorias de un pasado interpretado como época original (a veces como *ætatis aurea*) o de herencia que debe ser recuperada. Muchas veces este sentimiento impregna el discurso de las dirigencias indígenas alejadas de sus comunidades, pero solo como un marcador identitario, vacío de contenidos etnográficos específicos.[6]

---

[3] Como las redes de intercambio discutidas por Coppens (1972), Butt Colson (1973), Thomas (1973), Morey y Morey (1975), Mansutti Rodríguez (1986), Arvelo-Jiménez y Biord-Castillo (1989) y Biord Castillo (2006 b).

[4] La urbanización de la población indígena es un fenómeno creciente en América Latina y particularmente en los ámbitos amazónico y guayanés. En Venezuela, por ejemplo, el censo de 2001 reveló que el 60%, aproximadamente, de la población que se reconoció como indígena vivía en contextos urbanos.

[5] Es cada vez más común encontrar aldeas habitadas casi exclusivamente por viejos y niños: los abuelos que se aferran a sus comunidades de origen y cuidan a sus nietos, ya que los padres van a trabajar a las ciudades. En algunos casos, la poco distancia entre las aldeas y los centros urbanos facilita el desplazamiento diario hacia los sitios de trabajo o el retorno a las comunidades los fines de semana (como sucede, por ejemplo, en comunidades kari'ñas de la Mesa de Guanipa, en el estado Anzoátegui, o en comunidades cumanagotas del norte de Anzoátegui; o en comunidades de los pueblos jivi, wótuja o piaroa y curripaco cercanas a Puerto Ayacucho, estado Amazonas). En otros casos, la ausencia de la población económicamente activa es mucho más prolongada, dependiendo de las distancias y facilidades de transporte, como ocurre en las comunidades kari'ñas del sur de Anzoátegui o en la banda sur del Orinoco (estado Bolívar) o en comunidades del interior del estado Amazonas. (Ver Mapa N° 1).

[6] Es frecuente que ocurra un contraste, y a veces una fuerte escisión, entre las autoridades propias, que siguen los patrones tradicionales, y los nuevos dirigentes. Estos, muchas veces nacidos en centros urbanos o con una prolongada residencia fuera de las aldeas, poseen un mejor dominio del español como idioma envolvente o mayoritario, contactos políticos y una visión más amplia (globalizada) de las amenazas externas que se ciernen sobre los pueblos indígenas, lo cual facilita la negociación de reivindicaciones y el diálogo con

En síntesis, la reproducción física y la reproducción cultural han marchado de manera diferencial: mientras la física ha aumentado de manera significativa (gracias al mejoramiento de condiciones sanitarias, nutricionales y médicas), la cultural ha ido disminuyendo y, en algunos casos, se encuentra seriamente amenazada. En tal contexto, temas como el diálogo de saberes, la interculturalidad, la revitalización o el rescate de recursos culturales diversos, entre ellos los idiomas, revisten un carácter prioritario y crítico para los pueblos indígenas.

Estos complejos procesos de pérdida cultural que afectan a todas las sociedades indígenas ocurren en un contexto internacional de globalización que favorece, a su vez, la generalización de una cultura trasnacional, publicitada como "occidental" y "moderna", fundamentada en los estilos y modas propagados por grandes empresas trasnacionales.

Al lado de esto, emerge una tendencia opuesta que valora lo regional y lo local que viene a ser la *Particularización*. Esta tendencia apunta a que su opuesto estructural sea una forma más amplia de reconocimiento de las alteridades y la sociodiversidad y no una mera tendencia homogeneizadora. Tal actitud no homogeneizadora se ha llamado *Universalización* (Biord Castillo 2014).

Algunos idiomas aborígenes en Venezuela se hallan amenazados (Biord 2004), como sucede en la región nororiental del país. El kari´ña es un idioma de filiación lingüística caribe cada vez hablado por menos personas. En el empadronamiento efectuado con motivo del censo indígena de 1992, solo el 36% de la población mayor de cinco años manifestó hablar el idioma indígena (Biord 2004). En el caso del chaima y el cumanagoto (probables variedades dialectales del Caribe septentrional o *choto maimu*) la situación es aún peor, para no calificarla incluso de irreversible. El idioma dejó de hablarse quizá hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Sin embargo, desde mediados de la década de 1980 ha habido intentos de recuperar el antiguo idioma. Dichos intentos se han intensificado a partir de la segunda mitad de la década de 1990 con la publicación de cartillas y libros escolares para estimular el aprendizaje del léxico básico del Caribe septentrional y de canciones traducidas a ese idioma (Biord Castillo 2016). La situación de otros idiomas indígenas, desde una perspectiva tendencial o prospectiva, no es muy distinta (Mosonyi y Mosonyi 2000).

A principios de la década de 1980, el lingüista español Antonio Tovar (1982) señaló que el futuro de los idiomas minoritarios se contaba en horas de radio y sobre todo de televisión.[7] Hoy, en cambio, se hace en número de espacios y herramientas digitales que favorezcan el almacenamiento de datos y corpus, el aprendizaje interactivo, la lectura amena y el acceso a música, videos y juegos que estimulen el conocimiento y la valoración de los idiomas por parte de sus propios hablantes (ya sean semihablantes con un conocimiento limitado del idioma o hablantes pasivos, descritos mediante la caracterización de su

---

aliados, pero desconocen aspectos fundamentales de la cultura propia como el idioma ancestral o mecanismos de resolución de conflictos (Biord Castillo 2007).

[7] Ver las consideraciones planteadas por Biord (2005).

desempeño lingüístico referido a la lengua desplazada como que "la entienden pero no la hablan").

Con un eventual saldo lamentable, la condición de semihablantes y hablantes pasivos cada día se incrementa más entre indígenas migrantes o incluso residentes en comunidades muy transculturadas.[8] Ante el costo cada vez mayor de las ediciones en físico (así como las dificultades colaterales de distribución y almacenamiento, no solo comercial sino incluso doméstico), las herramientas digitales parecen más versátiles y dinámicas al facilitar además el uso de datos que permitan acceder a archivos de texto y también de sonido, música, imágenes y animaciones, entre otras posibilidades. De allí que, tales herramientas luzcan como una extraordinaria posibilidad para la revitalización y recuperación de idiomas amerindios amenazados o incluso ya extintos (Biord Castillo 2013 b).

El desuso de las lenguas indígenas está relacionado, en parte, con sentimientos de vergüenza étnica y cultural y, por tanto, lingüística, así como deseos, conscientes o no, de asimilación a la cultura dominante (en realidad, dejar de ser sujetos subalternos). Durante las últimas décadas, para muchos jóvenes indígenas esos sentimientos se asocian a una valoración negativa de sus culturas y lenguas originarias. Tal infravaloración viene a ser la continuación y, a la misma vez, el resultado de la ideología colonial: se trata de disminuir al sujeto subalterno como una forma de justificar el sistema de opresión y procesos coercitivos de cambio social y lingüístico. Estas ideas generan o refuerzan fenómenos de desarraigo, alienación e, incluso, anomia (Scotto-Domínguez 1991). Lo tradicional indígena es percibido, en un contexto de transculturación y de fricción interétnica, como algo anacrónico, obsoleto o, en todo caso, inútil ante los retos de una sociedad altamente tecnologizada y dependiente de las nuevas tecnologías, entre ellas las de la información y la comunicación. Esta idea de obsolescencia priva sobre la posibilidad de permitir la innovación y la apropiación tecnológica de las sociedades indígenas e incluso la actualización terminológica y lexical de los idiomas indígenas.

Ese discurso deja por fuera visiones críticas del desarrollo convencional y de la propia sociedad industrial. Entre estas últimas, estarían aquellas que consideran, por una parte, las dudas razonables sobre la sostenibilidad de los modos de vida y producción de la sociedad industrial, los límites del crecimiento (tanto demográfico como económico y tecnológico) y los retos de un cambio climático con causas o factores precipitantes de carácter antropogénico; y, por la otra, la importancia intrínseca de la sociodiversidad y la relevancia de los conocimientos tradicionales así como del diálogo de saberes y haceres. Desde esta perspectiva crítica, la pequeña escala y los modos de vida y adaptación ecológica de las sociedades que las practican cobran una pertinencia hasta ahora soslayada por las ideologías dominantes y sus racionalizaciones y racionalidades sobre el desarrollo convencional. El empoderamiento de los grupos subalternos, en este caso de los pueblos amerindios, debe tomar en cuenta estos aspectos para favorecer una orientación asertiva.

[8] Ver los planteamientos de Rodríguez Cadena (1996).

3. Realidad y utopía

La posible asociación de culturas y lenguas indígenas, por una parte, con ideas relativas al pasado y el atraso se deriva de una racionalización aún más antigua y comprensiva que sería la pretendida falta de civilización. Esta imagen del indio aplicada en especial a los pobladores de las tierras bajas sudamericanas constituye una herencia colonial lamentablemente ratificada hasta mediados del siglo XX por agentes indigenistas (funcionarios y misioneros), a veces de manera no solo explícita sino mediante asunciones reiteradas por un obsoleto discurso de "civilizar al indio" y una consecuente praxis derivada de tal premisa. Otros posibles significados que refuerzan las ideas de atraso e incivilización se relacionan con el carácter de culturas y lenguas ágrafas que tienen dichos pueblos amerindios. Por lo general, el valor intrínseco de ese carácter no se entiende de manera adecuada, sino que se subordina a la excesiva importancia concedida a la escritura como rasgo diagnóstico del progreso humano y de la civilización, entendida de manera evolucionista (Preiswerk y Perrot 1979).

Es posible que este complejo espectro de significados y valoraciones peyorativas influya e incluso determine las actitudes sobre sus culturas y lenguas de muchos individuos o colectivos indígenas. En otras palabras, la carga semántica despreciativa propiciaría que se les atribuya poca utilidad a las culturas y lenguas indígenas en un proceso de imposición de cambio social y lingüístico, no exento de muchas contradicciones y paradojas.

La justificación del proceso de cambio sería lograr una inserción paritaria en la sociedad dominante. Al alcanzar esa meta, desarraigo y alienación apartes, se conseguiría una supuesta realización plena de la persona, según valores y criterios individuales y sin consideración –al menos suficiente- de la sociedad de origen como portadora de una cultura (es decir, usos y costumbres, tradiciones, cosmovisión, historia, identidades y lenguas particulares[9]).

La sola introducción de la escritura no garantiza un cambio de mentalidad y menos de manera rápida, como lo evidencian los materiales elaborados por misioneros y pedagogos para muchos pueblos amerindios. Es probable que en ello influyan las premisas, explícitas o no, que han fundamentado la elaboración de esos materiales y que pueden entenderse, de manera global, como orientadas a un bilingüismo de transición hacia la imposición del idioma de la sociedad dominante (Villalón 1994). Este bilingüismo de transición y desplazamiento ocurrió, por ejemplo, en muchas misiones antiguas, como bien señala el historiador y lingüista jesuita Bartomeu Melià (1980). En Venezuela, el caso del caribe septentrional resulta aleccionador. Las variedades lingüísticas conocidas como chaima y cumanagoto son las mejor documentadas entre las lenguas indígenas habladas

[9] También debe considerarse en esta discusión la existencia de características fenotípicas que, lejos de favorecer una pretendida inserción paritaria, generan sentimientos de racismo y endorracismo y, por tanto, la dificultan cuando no la imposibilitan sin la asunción de conductas de blanqueamiento y ocultamiento de identidades, culturas y orígenes.

antiguamente en el actual territorio venezolano. Sin embargo, ambas desaparecieron también en una época temprana. Esto fundamenta la interpretación de que la elaboración de dichos materiales estaba supeditada a un propósito de inducir un cambio social y lingüístico. En otras palabras, la acción misional, mediante la evangelización, suponía profundas transformaciones sociales, culturales (en un sentido muy amplio que abarca el religioso y el simbólico) y lingüísticas.

Una estrategia para lograr, entre personas no indígenas e incluso indígenas,[10] una nueva estimación social de los pueblos amerindios, sus culturas y lenguas, pudiera ser asociarlas con el complejo de significados que abarcan las ideas de "modernidad" o "actualidad", como opuestas a *vetusto* o *pretérito*, y "progreso" en contraposición a *atraso*.[11] De esa manera se reforzaría una valoración de la *utilidad* de las culturas y lenguas indígenas por parte de las generaciones más jóvenes, en el caso de los pueblos indígenas, y en el marco de las sociedades envolventes. Esta nueva actitud frente a lo indio pudiera ayudar a evitar el riesgo de la desemantización en un sentido muy amplio (social y lingüístico) de las reivindicaciones de los pueblos indios.

Como se ha señalado, muchos dirigentes indígenas han asumido, tras una larga y dolorosa pérdida cultural, un discurso de la cultura y las lenguas indígenas expresado como una defensa y preservación de estas, pero vacío de contenidos concretos, sean étnicos o etnográficos.[12] En realidad, son meras aspiraciones a recobrar o a no perderlas del todo. Sin embargo, existen un marcado contraste entre sectores que, solo para simplificar, pueden conceptuarse como (i) los indígenas no desarraigados, entre ellos los ancianos y adultos no alienados e incluso jóvenes enculturados en sus comunidades; (ii) las dirigencias urbanas; y (iii) los jóvenes en proceso de desarraigo y alienación.

El sector (i) sería el depositario y, por tanto, el legatario para el futuro de las tradiciones, los saberes y conocimientos ancestrales y el idioma. El sector (iii) estaría integrado por jóvenes que o ya no aprecian o cada vez lo hacen menos su cultura, idioma e identidad étnica. El sector (ii) lo constituyen dirigentes urbanos, que en un momento de su trayectoria pudieron integrar el sector (iii) desarraigado, y que han asumido la reivindicación de los derechos étnicos como una especie de discurso globalizado con constantes alusiones a la Madre Tierra, el ambiente, los ancestros y ancianos, los conocimientos ancestrales, el diálogo de saberes y haceres y los derechos colectivos de los pueblos indígenas, pero sin una referencialidad concreta, en virtud de los cambios a que han sido sometidas de forma colectiva sus propias comunidades o ellos mismos, como individuos, a lo largo de sus vidas.

---

10 En razón, de los sentimientos de desarraigo, alienación y vergüenza étnica, cultural y lingüística que han generado las ideología colonial y neocolonial sobre los pueblos indígenas.

11 Como anécdota ilustrativa, me permito citar la opinión de mi sobrino de diez años (nacido en 2007) en relación a visitar pueblos pequeños o comunidades rurales que en su percepción carecen de "tecnología" (entiéndase, de tipo digital o electrónico), pues le parecen sitios aburridos y poco estimulantes en contraste con lo que asume como interesante y atractivo para sus intereses de niño urbano.

12 Es común entre miembros las generaciones ya nacidas y criadas en las ciudades.

No se trata de adoptar un criterio de expurgación, sino de distinguir una complejidad viva o activa de un mero discurso. Tal distinción debería servir, entre otros fines, para alertar sobre la conveniencia de preservar los contenidos empíricos o socioculturales y lingüísticos y evitar que se conviertan en mero discurso. Dicho en otras palabras, garantizar la continuidad de la sociodiversidad y las alteridades indígenas frente a la tendencia globalizadora hacia identidades y culturas genéricas, más cerca de la categoría de proletarios (en el análisis marxista) que de entidades étnica, sociocultural y lingüísticamente diferenciadas.

En este contexto, las herramientas digitales pudieran prestar un apoyo fundamental en tres direcciones: a) coadyuvar a la creación de amplios repositorios del acervo cultural y el patrimonio indígena: desde bases de datos hasta espacios interactivos; b) divulgar entre indígenas y no indígenas las sociedades, culturas y lenguas indígenas; y c) propiciar el represtigio de lo indígena mediante su asociación con las más recientes tecnologías.[13] Ello permitiría, en una encrucijada caracterizada por presiones centrífugas y de acelerado cambio sociocultural, preservar el patrimonio cultural y lingüístico indígena para las nuevas generaciones.

Se trata de una especie de *utopía tecnológica* que debería inspirar proyectos orientados a preservar las culturas y lenguas indígenas, propiciar su aprecio social y evitar que, mediante la activación inconsciente de prejuicios de origen colonial, se refuercen sentimientos de desarraigo y alienación y, en consecuencia, se agudice la pérdida cultural y la erosión lingüística. En el caso de los no indígenas, el principal reto sería disminuir la invisibilidad social de los indios y de *lo* indio y lograr una valoración positiva de sus aportes para la formación de las culturas y sociedades latinoamericanas y, en especial, su irrenunciable contribución a la construcción de un proyecto de futuro, alternativo y sostenible, otro futuro posible, para las sociedades indígenas, los pueblos latinoamericanos y toda la humanidad.

4. Potencial

Para deslindar la utopía de la realidad, entre abril y mayo de 2014 visité varias comunidades indígenas (ver Mapa N° 1)[14] con la intención de estudiar el uso que se le daba a las computadoras portátiles[15] repartidas en las escuelas, tanto a docentes como a alumnos, por las autoridades educativas. En esas comunidades ya había hecho trabajos previos con distintas finalidades. En las del estado Amazonas, mi trabajo había consistido en evaluar el impacto de políticas desarrollistas (1988), apoyar reivindicaciones territoriales (1993) e

---

[13] Para muchas personas "estar en Internet", referido a algo o a alguien, es evidencia y garantía de actualidad.

[14] Pintao, Babilla de Pintao, Coromoto, Churuata Don Ramón y Topocho en el municipio Átures del estado Amazonas (pueblos indígenas jivi, curripaco y piaroa o wótuja); Mayagua en el municipio Heres del estado Bolívar (pueblo indígena kari'ña); Cachama, Tascabaña I y Tascabaña II en el municipio Freites del estado Anzoátegui (pueblo indígena kari'ña); y las comunidades del pueblo indígena cumanagoto San Antonio (municipio Peñalver), San Pablo de Azaca (municipio Cagigal), Puerto Píritu (municipio Puerto Píritu), Carutico (municipio Bruzual), El Pilar y Caigua (municipio Bolívar) del estado Anzoátegui.

[15] Conocidas popularmente como "canaimitas".

iniciativas comunitarias de fomento agrícola (1995) o conocer percepciones sobre la participación indígena en política regional (durante la década de 1990). En las comunidades kari'ñas, he hecho investigación etnográfica y etnohistórica desde 1982 y he participado en diversas acciones de apoyo a la educación intercultural bilingüe, así como de fortalecimiento lingüístico. En las comunidades del pueblo cumanagoto inicié mis investigaciones de campo en 2012. En general, se trata de aldeas con continuos contactos con la sociedad envolvente, situadas muy cerca de ciudades importantes y centros poblados no indígenas y con fuertes presiones de cambio social.

Quería recabar datos y percepciones sobre cuatro aspectos para ponderar el uso actual de las herramientas digitales: 1) qué uso se le daba a tales herramientas en la escuela; 2) si existía una conexión fácil o sencilla a Internet; 3) si los docentes percibían que dicha conexión facilitaba el proceso educativo y cómo lo hacía; y 4) si tales computadoras portátiles se empleaban para escribir textos en idiomas indígenas o si era factible acceder a páginas o paquetes que contuvieran materiales de lectura en esos idiomas.

Mapa N° 1

Los círculos señalan la ubicación aproximada de los municipios y comunidades visitadas: **1**: municipios Bolívar, Bruzual, Cagigal, Peñalver y Puerto Píritu del estado Anzoátegui; **2** municipio Freites del estado Anzoátegui; **3** municipio Heres del estado Bolívar; y **4** municipio Átures del estado Amazonas.

Mi intención era, partiendo de la hipótesis de que el uso de herramientas digitales podría facilitar la enseñanza escolar y el aprendizaje de los idiomas indígenas, escribir un ensayo para argumentar que el uso de las tecnologías informáticas generaría asimismo un nuevo aprecio de los idiomas nativos al ser asociados por los estudiantes con la "modernidad", entendida en este caso como actualización tecnológica. Ello parece más relevante en aquellos casos en los que dichos idiomas nativos han pasado a ser segundas lenguas para los niños indígenas (como ocurre en gran parte de las comunidades kari'ñas o, más compleja la situación aún, en las comunidades cumanagotas y chaimas, donde se intenta una recuperación del idioma ya extinto).

La evidencia recogida mostró severas limitaciones en el acceso escolar a las herramientas digitales. Las preguntas que vertebraban mi investigación de campo pueden responderse de la siguiente manera:

La primera, sobre el uso que se le daba a tales herramientas en la escuela, evidenció que el principal uso escolar era seguir los paquetes incluidos por las autoridades educativas. Sin embargo, muchas máquinas se entregaron a sus destinatarios con severos desperfectos que limitaban o impedían su uso o presentaron fallas casi desde su entrega, sin que se lograra una reposición. Además, no había un adecuado soporte técnico para apoyar a los docentes, estudiantes o padres de familia.

Las respuestas a la segunda y la tercera preguntas patentizaron que la conexión a Internet era o muy lenta o casi imposible, aun en comunidades con servicio eléctrico continuo. También se evidenció que desde las computadoras portátiles entregadas a las escuelas no era factible el acceso sin que se hicieran cambios en el sistema operativo,[16] tal como se entregaban. Por lo tanto, la conexión a Internet desde la escuela o de los salones de clase no resultaba factible.

En cuanto a la cuarta pregunta, ninguno de los entrevistados manifestó la posibilidad de que los estudiantes produjeran textos en esas lenguas nativas para la escuela en las computadoras portátiles ("canaimitas"). No obstante, algunos docentes han comenzado a diseñar materiales instruccionales basados en historias sagradas y narraciones indígenas. Estos textos pudieran tener una especial significación y gran utilidad para su uso escolar y para ello han empleado algunas computadoras personales con programas informáticos más versátiles y apropiados. El uso de las computadoras para fines de revitalización cultural y educación intercultural ha encontrado el insalvable obstáculo de la imposibilidad o extrema dificultad de conectarse a la red desde la mayoría de las aldeas indígenas.

Pude documentar en las comunidades indígenas visitadas algo que ya había observado, aunque sin llevar un registro sistemático, en zonas rurales y urbanas y en otras comunidades indígenas. Se trata del uso de las "canaimitas" con fines lúdicos (juegos de computadoras).

---

[16] Es muy común que, en otros sectores del país, se le hagan los cambios requeridos y que muchas personas del grupo familiar las utilicen para navegar por la red con diversos propósitos. Incluso se ha generado un mercado negro de compra/venta de tales computadoras portátiles.

Por lo general, eran los adolescentes o los hermanos mayores de los escolares quienes se dedicaban largas horas a jugar en las computadoras destinadas a un uso educativo.[17]

Las observaciones realizadas permiten identificar factores que complejizan el empleo de las herramientas digitales para los fines de revitalización cultural y lingüística tal como lo hemos planteado en nuestro análisis. Entre esos factores, cabe destacar

(1) las dificultades de acceso o conexión a la red, especialmente en ámbitos rurales;

(2) la relevancia de contar con programas informáticos (*software*) apropiado;

(3) la conveniencia de recibir apoyo técnico; y

(4) la imperiosa necesidad de facilitar de manera simultánea y coordinada suficiente capacitación para el uso de las herramientas digitales (tanto a maestros como alumnos y padres de familia) y de, al mismo tiempo, sensibilizar a los usuarios indígenas sobre las potencialidades de las herramientas digitales que tengan a su disposición, tanto en su aplicación escolar como su enorme capacidad y aplicación para la revitalización o el registro de los recursos culturales (incluida la lengua y sus manifestaciones literarias).

Las anteriores consideraciones permiten inferir que sería una ingenuidad extrema pensar que las herramientas digitales en sí mismas y por sí mismas son suficientes para garantizar una sinergia entre acciones comunitarias de revitalización y fortalecimiento cultural, educación intercultural bilingüe y procesos étnicos. Constituyen, en efecto, extraordinarios medios para alcanzar esos fines o reforzar iniciativas con tal finalidad, pero requieren de reflexión, planificación, seguimiento y continuo apoyo como condiciones insalvables para garantizar su apropiación por las comunidades para construir, afinar y llevar a cabo los proyectos escolares o de fortalecimiento étnico, lo cual permitirá un verdadero y sostenible empoderamiento social. Estas aseveraciones distan, por supuesto, de postular una especie de determinismo tecnológico o de supeditar la sobrevivencia étnica, ampliamente entendida, al empleo de las tecnologías digitales como forma privilegiada de apoyar la reproducción cultural.

Por tratarse de un novedoso recurso (pero extraño a las culturas originarias por su origen y por los requerimientos de uso, mucho más fáciles de asumir por *nativos digitales* que por *inmigrantes digitales*, como se suele clasificar a los usuarios reales o potenciales), las nuevas tecnologías de la información y la comunicación tienen una amplia potencialidad. No obstante, su adopción y manejo por parte de las comunidades amerindias (incluidos los docentes) resulta complejo.

Dicho en otras palabras, las herramientas digitales encierran un enorme potencial cuya aplicación, sin embargo, no es automática ni inmediata, sino que requiere de procesos de transición y apropiación para garantizar su uso eficiente. Desde las primeras acciones de capacitación en informática destinadas a poblaciones indígenas de México, organizadas

[17] Pude documentar en zonas urbanas, el uso de esas "canaimitas" para participar en juegos en línea e, incluso, mediante apuestas.

por el Instituto Indigenista Interamericano a mediados de la década de 1980, han transcurrido no solo varias décadas sino que ha ocurrido una revolución informática que confirma la importancia de aquellas acciones pioneras y reclama políticas, planes y proyectos concretos para garantizar una adecuada transferencia tecnológica dada la creciente informatización de las sociedades envolventes y sus procesos administrativos, educativos y sociales.

5. Reflexiones finales

El uso de herramientas digitales para el fortalecimiento o el rescate de idiomas amerindios, así como de las culturas e identidades indígenas, parece una oportunidad de grandes proporciones, quizá como nunca antes dada la versatilidad y posibilidades que ofrecen. Por ejemplo, el empleo de Sistemas Globales de Posicionamiento (o GPS como también se les conoce por su sigla en inglés) para la demarcación de territorios ancestrales por parte de indígenas resultó muy exitoso en comunidades ye'kuanas (estados Amazonas y Bolívar) y eñepa y jodi (estado Bolívar). Tras recibir un entrenamiento básico, los indígenas se apropiaron de forma rápida y eficiente de la tecnología. Igual sucedió con programas informáticos para el registro de recursos naturales de las comunidades ye'kuana del río Cunucunuma (estado Amazonas) en el marco del Proyecto Ye'kuana Nonoodö, llevado a cabo por la Asociación Otro Futuro y la organización indígena ye'kuana Kuyujani Originario, fundamentalmente entre 1993 y 2000 y, luego, entre 2006 y 2010 (Arvelo-Jiménez y Jiménez 2001, [2010]).

Como se ha tratado de resaltar, la apropiación de herramientas digitales por parte de pueblos indígenas debe valorarse desde dos perspectivas: intrínseca y extrínseca. Su importancia intrínseca reside en la posibilidad de elaboración de bibliotecas, archivos, revistas y libros digitales que permitan la creación de amplios repositorios de fácil y general acceso. La importancia extrínseca puede resumirse en cuatro aspectos esenciales: la divulgación a gran escala del patrimonio cultural indígena; la facilitación del aprendizaje o familiarización con recursos culturales amerindios (saberes y creencias, idiomas, objetos materiales, imágenes, etc.), muchos amenazados; la apropiación tecnológica y el empoderamiento de comunidades locales; y, consecuentemente, la superación de prejuicios e ideologías despectivas y desdeñosas de las culturas y lenguas indígenas.

El entusiasmo generado por la importancia intrínseca y extrínseca de las herramientas digitales para la reproducción cultural de los pueblos indígenas no debe, sin embargo, minimizar los retos o dificultades que implica su uso. Se deben resaltar, por ejemplo, los problemas de conexión y acceso; los costos que ello supone tanto en inversión inicial como en capacitación de programadores, diseñadores y usuarios indígenas, mantenimiento, soporte técnico y actualización además los derivados de almacenamiento y respaldo; así como las barreras y resistencia culturales y etarias.

Para que la Universalización, como proyecto político multipolar y respetuoso de la diversidad sociocultural en sus más amplias manifestaciones y consecuencias, sustituya las

tendencias homogeneizadoras y centrífugas (de lo local hacia lo global) de la Globalización se requiere que las comunidades locales, indígenas o de cualquier tipo, se apoderen de las herramientas digitales y puedan emplearlas de manera asertiva en beneficio de sus proyectos históricos, actualizados y redimensionados a la luz de sus tradiciones, saberes y haceres y, por tanto, a la luz de sus propias cosmogonías y cosmovisiones.

Referencias

Arvelo-Jiménez, Nelly y Horacio Biord-Castillo. 1988. Venezuela, desarrollo económico y pueblos indígenas. En Elizabeth Reichel (comp.): *Identidad y transformación de las Américas. Memorias del 45º Congreso Internacional de Americanistas*. Bogotá: UNIANDES: 219-248.

Arvelo-Jiménez, Nelly y Horacio Biord-Castillo. 1989. Contribución de Michelena y Rojas a la historia regional del Territorio Federal Amazonas (Venezuela). Introducción a la re-edición del libro de Francisco Michelena y Rojas: *Exploración oficial...* [1867]. Iquitos: Centro de Estudios Teológicos de la Amazonía e Instituto Investigación de la Amazonía Peruana (Colección Monumenta Amazónica, Serie C, Agentes Gubernamentales, 1): 11-25.

Arvelo-Jiménez, Nelly y Simeón Jiménez (eds.). 2001. *Atlas dekuana*. [Caracas:] Asociación Otro Futuro.

Arvelo-Jiménez, Nelly y Simeón Jiménez (eds.). 2010. *Ye'kuana y sus recursos naturales. Potencialidad de algunos de sus conocimientos asociados a la biodiversidad*. [Caracas:] Asociación Otro Futuro.

Biord, Horacio. 2004. Lenguas en penumbra. Idiomas indígenas y multilingüismo en Venezuela. En Francisco Freites Barros y Francisco Javier Pérez (compiladores): *Las disciplinas lingüísticas en Venezuela. Situación actual, otras miradas y nuevas expectativas*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta (Colección: El nombre secreto): [254]-298.

Biord, Horacio. 2005. Lenguas indígenas y medios de comunicación en Venezuela: algunos retos y perspectivas. *Anthropos(Venezuela)* (Revista del Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación, Los Teques, estado Miranda) 50-51: [95]-126.

Biord Castillo, Horacio. 2006 a. Dinámicas étnicas y demarcación de territorios indígenas en el Nororiente de Venezuela. *Antropológica* (Revista del Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Caracas) 105-106: 131-160.

Biord Castillo, Horacio. 2006 b. Sistemas interétnicos regionales: el Orinoco y la costa noreste de la actual Venezuela en los siglos XVI, XVII y XVIII. En Niria Suárez (ed.): *Diálogos culturales. Historia, educación, lengua, religión, interculturalidad*. Mérida (Venezuela): Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Técnico de la Universidad de los Andes- Archivo Arquidiocesano de Mérida - Grupo de Investigación y Estudios Culturales de América Latina (Serie Cuadernos del GIECAL, No 2): 85 -118.

Biord Castillo, Horacio. 2006-2007. Elementos para un diagnóstico del español hablado por los ye'kuanas del Alto Orinoco (estado Amazonas, Venezuela). *Boletín de la Academia Venezolana de la Lengua* (Caracas) 197-198, 199-200: 161-175.

Biord CASTILLO, Horacio. 2007. Los kari'ña. En Germán Freire y Aimé Tillet (eds.): *Salud Indígena en Venezuela*. Caracas: Ministerio de Salud, vol. 2., pp. [75]-139.

Biord Castillo, Horacio. 2008. Indianismo, indigenismo e indiocracia: noventa años de políticas públicas para pueblos indígenas en Venezuela. *Kuawai* (Revista del Departamento "Hombre y Ambiente", Universidad Nacional Experimental de Guayana, Ciudad Bolívar, estado Bolívar) 1 (2): 396-431.

Biord Castillo, Horacio. 2010. Un imperativo ético: diálogo, reforzamiento y devolución de saberes. *Investigación y Educación* (Instituto Pedagógico de Maturín. Universidad Pedagógica Experimental Libertador) 13: 12-33.

Biord Castillo, Horacio. 2013 a. Diversidad sociocultural: pensando los retos y posibles aportes de la universidad venezolana. *Conciencia Activa 21* (Caracas) 37 [11]-32.

Biord Castillo, Horacio. 2013 b. El libro electrónico: una herramienta para la recuperación de la historia y la reafirmación cultural. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional de la Lengua Española, coorganizado por la Asociación de Academias de la Lengua Española, el Instituto Cervantes y la Real Academia Española. Ciudad de Panamá (Panamá), octubre, 20-23.

Biord Castillo, Horacio. 2014 a. Reflexiones sobre identidad nacional en tiempos de Globalización y Particularización. Hipótesis sobre el caso venezolano. *Anuario GRHIAL* (Grupo de Investigación sobre Historia de las ideas en América Latina). (Universidad de Los Andes, Mérida, estado Mérida) 8: 189-222 (edición electrónica).

Biord Castillo, Horacio. 2014 b. Más allá del panhispanismo: El español y una geopolítica lingüística plurihispánica y transiberoamericana. En Francisco Javier Pérez (comp.): *300 años de la Real Academia Española. Homenaje de la Academia Venezolana de la Lengua*. Caracas: Academia Venezolana de la Lengua: 197-227 (colección Homenajes, 2).

Biord Castillo, Horacio. 2016. La tenue diversidad. Construcción y reconstrucción de una identidad: los cumanagotos del Nororiente de Venezuela. *Revista Ontosemiótica* (Laboratorio de Investigaciones Semióticas y Literarias (LISYL) Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela) 6: 95-106.

Butt Colson, Audrey. 1973. Inter-tribal trade in Guiana Highlands. *Antropológica* (Revista del Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Caracas) 34: 1-70.

Coppens, Walter. 1972. Las relaciones comerciales de los yekuanas del Caura-Paragua. *Antropológica* (Revista del Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Caracas) 30: 28-59.

Mansutti Rodríguez, Alexánder. 1986. Hierro, barro cocido, curare y cerbatanas: el comercio intra e interétnico entre los Uwotjuja. *Antropológica* (Revista del Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Caracas) 65: 3-75.

Melià, Bartomeu. 1980. La misión actual en situaciones de colonialismo. *Sic* (Revista del Centro Gumilla, Caracas) 423: 122-123.

Morey, Robert V. y Nancy C. Morey. 1975. Relaciones comerciales en el pasado en los llanos de Colombia y Venezuela. *Montalbán* (Revista de la Universidad Católica Andrés Bello, Caracas) 4: 533-564.

Mosonyi, Esteban Emilio y Jorge Carlos Mosonyi. 2000. *Manual de lenguas indígenas de Venezuela*. Caracas: Fundación Bigott. 2 vols. (Serie Orígenes, 3).

Preiswerk, Roy y Dominique Perrot. 1979. *Etnocentrismo e historia (América indígena, África y Asia en la visión distorsionada de la cultura occidental)*. México: Nueva Imagen (Serie Interétnica).

Rodríguez Cadena, Yolanda. 1996. *Los semihablantes bilingües: habilidad e interacción comunicativas*. Santafé de Bogotá: Instituto Caro y Cuervo (Cuadernos del Seminario Andrés Bello).

Scotto-Domínguez, Ítala. 1991. *Los cuchillos de la ausencia*: aproximación a la psicología del desarraigo. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población y KSK Editores.

Thomas, David J. 1972. The indigenous trade system of South East Estado Bolívar, Venezuela. *Antropológica* (Revista del Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Fundación La Salle de Ciencias Naturales, Caracas) 33: 3-37.

Tovar, Antonio. 1982. Bilingüismo en España. *Revista de Occidente* (Madrid, España) 10-11: 13-22.

Villalón, María Eugenia. 1994. *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*. Caracas: Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (Documentos de Trabajo, Nº 9).



Taller de tecno-ciudadanía indígena en la comunidad shuar de La Wants, primavera de 2014. Fotografía de Yolanda Martínez Suárez.

La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación

O perfil digital: Leituras do código de apropriação

Digital profile. Readings from the appropiation code

Yolanda Martínez Suárez
Doctora en Filosofía
Institut de la Comunicació. Universitat Autònoma de Barcelona
Ferrol, España
dalanyom@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-1247-7960

Saleta de Salvador Agra
Doctora en Filosofía y doctora en Semiótica
Universidade de Vigo
Santiago de Compostela, España
saleta@uvigo.es
http://orcid.org/0000-0002-1985-5223

Resumen: La cara digital de la globalización se presenta como su rasgo facilitador y, a la vez, de resistencia. Sin menospreciar la incidencia de las brechas, se podría afirmar hoy que las TIC llegan hasta las comunidades más remotas, como las indígenas. Aquí presentaremos los resultados de un caso de estudio. Para ello nos centraremos en una dinámica de elección de imágenes para un hipotético perfil de Red Social, con una muestra de 65 participantes indígenas shuar. Los resultados apuntan hacia un refuerzo de la identidad cultural mediante la auto-designación digital y a una apropiación tecnológica con fines políticos.

Palabras clave: apropiaciones; identidades; redes; fotografía; perfil.

Resumo: O rosto digital da globalização é apresentado como facilitador e, ao mesmo tempo, resistência. Sem subestimar a incidência de lacunas, pode-se afirmar hoje que as TIC atingem até as comunidades mais remotas, como as comunidades indígenas. Aqui apresentamos os resultados de um estudo de caso. Para isso, vamos nos concentrar em uma dinâmica de seleção de imagens para um perfil hipotético de Rede Social, com uma amostra de 65 participantes indígenas Shuar. Os resultados apontam para o reforço da identidade cultural através da auto-designação digital e da apropriação tecnológica para fins políticos.

Palavras-chave: apropriações; identidades; redes; fotografia; perfil.

Abstract: The digital face of globalization is presented as the facilitator trait and, at the same time resistance. Without underestimating the impact of digital divides, one could say today that ICT reach the farthest communities, like the indigenous ones. Here we will present the results of a case of study. To do so, we will focus on the choice of images for a hypothetical social networking profile, with a sample of 65 Shuar participants. The results point to a strengthening of cultural identity through digital self-designation and appropriation of technologies with clearly political purposes.

Key words: appropriation; identities; network; photography, profile.

Fecha de recepción: 14 de febrero de 2018.
Fecha de aceptación: 4 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Martínez Suárez, Yolanda y Saleta de Salvador Agra. 2018. La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 57-77.

Chicago para las Humanidades
Martínez Suárez, Yolanda y Saleta de Salvador Agra, "La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 57-77.

APA
Martínez Suárez, Y. & Salvador Agra, S. (2018). La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 57-77.

MLA
Martínez Suárez, Yolanda y Saleta de Salvador Agra. "La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 57-77. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Martínez Suárez, Y. & Salvador Agra, S. (2018) "La fotografía de perfil digital. Lecturas desde el código de apropiación", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 57-77.

1. Introducción

De todas las posibles mediaciones que atraviesan, a día de hoy, a las identidades digitales es, quizás, el espacio del perfil de la Red Social Digital (RSD), el lugar donde con mayor claridad se aprecia la autoexpresión del usuario. E incluso, dentro de dicho espacio, el foco de las miradas se reservaría a la imagen de perfil en tanto ésta actúa de recibidor y de identificador de todas las interacciones comunicativas que allí llevemos a cabo. El ritual de apertura de una cuenta o perfil en una RSD, poniendo por caso paradigmático a Facebook, consiste en elegir un nombre propio, siguiendo una serie de indicaciones de la página Web que obliga a un número y tipo determinado de palabras para superar el filtro de realidad[1], y una imagen identificadora, así como otra de fondo como portada. En uno de los diversos manuales que la Red ofrece para los neófitos en el arte de conectarse, se indica que "te falta lo más importante: ¡la foto! ", de la que matiza que "podrás mover ligeramente la miniatura para que esté centrada en tu rostro (o en lo que hayas decidido mostrar de ti)". Esta aclaración, sobre la posibilidad de centrar la mirada del otro sobre nosotros, nos sitúa ante el centro de nuestro problema de investigación: lo que decidimos mostrar con la imagen. El proceso de mostrarnos exige previamente el paso de la apropiación mediática:

> Al interpretar las formas simbólicas, los individuos las incorporan dentro de su propia comprensión de sí mismos y de los otros. Las utilizan como vehículo para reflejarse a sí mismos y a los otros, como base para reflexionar sobre sí mismos, sobre los otros y sobre el mundo al cual pertenecen (Thompson 1998, 66).

Siguiendo a John B. Thompson, la apropiación es inherente a la comprensión del otro y de nosotros mismos. Esto es, un proceso de adaptación que nos obliga a pensarnos para poder mostrarnos. O dicho nuevamente con el propio Thompson (1998, 66): "Cuando nos apropiamos de un mensaje lo adaptamos a nuestras vidas y a los contextos en los que vivimos". En nuestro caso de estudio, el contexto en el que viven los sujetos que usan y se apropian es la selva amazónica. Específicamente, las comunidades indígenas del sur oriente ecuatoriano. Todavía son pocos los estudios sobre las apropiaciones mediáticas desde la perspectiva de los indígenas. Con este texto, se pretende contribuir a aportar un poco de luz en esa opacidad, a partir de la reflexión y la presentación de unos resultados parciales del proyecto "Ontología móvil y tecno-ciudadanía nómade. Caso de estudio las comunidades Saraguro y Shuar", codirigido por las autoras, y financiado por la UTPL (2014). El objetivo consiste en presentar el proceso de reflexión y deliberación ante el mostrarse para/ante los otros de un posible usuario amazónico de etnia shuar a partir de su fotografía

[1] Es pertinente tomar en consideración el caso concreto de la polémica surgida, a raíz de los nombres en lengua propia, de ciertos indígenas norteamericanos, que Facebook consideró "violentos" y, por lo tanto, eliminó. Lo que implica un no reconocimiento de sus nombres propios y la consiguiente invisibilización en esta esfera. La misma polémica con esta RSD ya la habían tenido ciertos miembros de la comunidad LGBTI de Estados Unidos, al cerrar Facebook varias cuentas de *Drag Queens* por considerar sus perfiles falsos al no reconocer sus autodesignaciones. En esa ocasión **el jefe oficial de Producto de Facebook, Chris Cox, publicó una disculpa dirigida a la comunidad LGBTI.**

de perfil. La hipótesis de partida es que las fotografías de perfil reflejarán una pérdida de identidad social derivada del proceso de aculturación en el que viven las comunidades indígenas y, concretamente, los shuar ecuatorianos.

2. Metodología

El trabajo de campo del proyecto se realizó entre marzo y junio de 2014 en la Amazonía oriental ecuatoriana, en la provincia más al sur de Ecuador, Zamora Chinchipe. La metodología diseñada para la ocasión estaba compuesta de varias dinámicas *ad hoc* ejecutadas en talleres de tecno-ciudadanía, entrevistas en profundidad, observación participante y cuestionarios estructurados. Siguiendo una triangulación metodológica, se fusionaron técnicas cuantitativas y otras cualitativas. En este texto nos centraremos en los resultados obtenidos a partir de una de las dinámicas *ad hoc* y, por lo tanto, en la parte cualitativa del proyecto. En concreto, aquella que tenía por objetivo la selección de imágenes para la apertura de un perfil en una Red Social Digital.

En el marco de la investigación, con el objeto de ofrecer una reciprocidad que nos permitiera el acceso a las comunidades indígenas shuar, se diseñó e impartió un taller de "tecno-ciudadanía", de ocho horas de duración, al que asistieron -en sus diferentes ediciones-, los vecinos mayores de 14 años, de ambos sexos, y residentes en las comunidades indígenas donde tuvieron lugar dichos talleres. A ellos asistieron tanto población mestiza como indígena de las etnias shuar y kichwa-Saraguro. La asistencia gratuita y el horario de realización de los mismos (fines de semana y tarde-noche) permitió el acceso al curso de los indígenas con independencia de los recursos económicos y de sus ocupaciones/obligaciones. Buscando así facilitar a los miembros de las comunidades su asistencia después de sus jornadas de trabajo fuera, en la selva o en la ciudad.

El taller se diseñó como un curso compuesto por varias exposiciones teóricas, con apoyo de presentaciones audiovisuales, intercaladas con dinámicas prácticas, en las que se demandaba la participación activa de las personas asistentes. Dichas dinámicas, empleadas con el fin de reflexionar sobre cuestiones tecnológicas y de apropiación mediática, iban desde el juego del "Bingo telefónico", hasta la resolución de conflictos mediante herramientas tecnológicas o la elección razonada de una serie de imágenes para ilustrar un perfil hipotético en una Red Social que bien podría ser Facebook, pasando por lluvias de ideas a partir de imágenes, talleres de diseño teórico de dispositivos ideales o redacción de mensajes cortos de texto o Whatsapp en sus lenguas de uso habitual: español, shuar, kichwa.

En este texto, concretamente, atenderemos a los resultados de la dinámica correspondiente a las imágenes del perfil hipotético de los asistentes shuar. Esto es, nos serviremos de los datos obtenidos en el *photo-elicitation focus-group*, o dicho de otro modo, adaptaremos la herramienta metodológica photo-elicitation interview, práctica de recogida de datos que estimula el intercambio y la reflexión, usado mayoritariamente en ámbitos de investigación intercultural, esto es: con grupos minoritarios o minorizados. La

entrevista fotográfica, en su corta trayectoria, ha visto ampliado su significado y usos, desde la foto-estimulación inicial hasta la foto-provocación, modalidad en la que se enmarca esta dinámica de nuestro proyecto de investigación. La foto-provocación se diferencia de otros tipos de entrevista fotográfica en que, en ésta, las fotografías -en torno a las que reflexionan verbalmente los sujetos- no han sido tomadas por ellos, sino que le son presentadas (Serrano, Revilla y Arnal, 2016: 75). De modo que en nuestro proyecto, el material fotográfico ha sido seleccionado por el equipo investigador con la finalidad de suscitar respuestas en los sujetos shuar protagonistas acerca de sus identidades, experiencias y auto-presentaciones en Red.

La metodología de reflexión sobre el proceso de construcción de identidades introduciendo elementos icónicos se ha elegido porque favorece la comunicación entre investigadoras e investigados –ya que si bien no elimina las jerarquías sí las relaja-; porque facilita el debate y la presentación de interpretaciones de los protagonistas, al dar un lugar central a sus voces; por la capacidad de tender puentes y la aproximación intercultural y de interpelación a la memoria colectiva (Serrano, Revilla y Arnal, 2016).

De los ocho talleres impartidos en total, en cinco se realizó la actividad referenciada para población de dicha comunidad. En concreto, presentamos los datos de la dinámica *ad hoc* recogidos en los centros de Guayzimi, la casa comunal de Santa Elena (Tsarunts), Nuevo Paraíso, Shaime y Achuntz. Estas localizaciones contienen desde pequeñas comunidades indígenas (Tsarunts o Shaime) hasta capitales de cantón (Guayzimi)[2]. El resultado es la configuración de una muestra de 65 personas: los vecinos de la etnia shuar que reflexionaranon sobre su autodesignación mediante imágenes en un perfil hipotético en una RSD como Facebook.

La elección de las imágenes, entre una batería de opciones, se hizo de modo colectivo (en 14 equipos de 3-5 participantes no segmentados por sexo ni por edades). Las elecciones y los argumentos que se discutieron en el proceso de deliberación, en el marco de los focus groups, se compartieron con el resto de los asistentes al taller al final de la dinámica, para comprobar el nivel de coincidencia y provocar un debate colectivo. Si bien, la *photo-elicitation interview* es una etiqueta bajo la que se resguardan varias aproximaciones, en todas ellas se mantienen las técnicas cualitativas de entrevistas y el uso de fotografías para aproximar, así, el foco al proceso de construcción de identidades en voz de sus propios protagonistas.

A los participantes se les presentó un cuestionario visual compuesto por una serie de 25 imágenes- que fueron recopiladas por las investigadoras en la Red recurriendo a unos criterios de representación predefinidos, es decir, siguiendo un guión temático elaborado a partir de las temáticas del proyecto en el que se enmarca- en las que se identificaban lugares comunes de la cultura shuar, así como de la cultura amazónica, ecuatoriana y

[2] La provincia de Zamora- Chinchipe está compuesta por nueve cantones, en siete de los cuales se realizó trabajo de campo. Más concretamente, la dinámica *ad hoc* de selección de imágenes para la creación del perfil de Red Social Digital fue implementada en los cantones de Nangaritza, El Pangui, Zamora y Yantzatza.

global. Además del cuestionario, se les facilitó una plantilla y un bolígrafo para plasmar en ella el identificador de las diez fotografías elegidas y los motivos principales que motivaron la selección de cada una de ellas.

Los criterios para la selección de las imágenes, por parte del equipo investigador, responden a la presencia de las características culturales más destacables del grupo indígena shuar buscando con ello una muestra equilibrada, en la que estuvieran presentes los principales elementos implicados en el guión temático previo.

A partir de una búsqueda en la Red, guiada por los criterios de presencia equilibrada de sexo-género, generación, espacio público-privado, individuo-comunidad, Indígena-Occidental… se eligieron fotografías con presencia de mujeres, hombres, personas ancianas, jóvenes y menores (para mantener las opciones de representatividad de sexo y generación). Se optó también por imágenes con vestimenta tradicional y occidental, donde se recogían elementos rituales shuar (la chicha, las cascadas, elementos relacionados de shamanería, etc.). Igualmente, se seleccionaron imágenes donde se reflejaban aspectos culturales (tales como la danza tradicional, la música shuar, latina y occidental, el deporte en la Amazonía, la selección ecuatoriana de fútbol...). Se pretendía, así, garantizar la presencia de elementos de la cultura propia –local y nacional- y de la cultura ajena. Así mismo se tomaron muestras visuales con presencia de símbolos políticos (las banderas de Ecuador y del movimiento indígena). Y, por último, se adjuntaron instantáneas que mostraban a personas en situaciones cotidianas (descansando y conversando en un hall de una casa shuar, en la huerta, navegando en canoa, etc.), y personas haciendo uso de tecnologías (portando un micrófono...). La pretensión última era ofrecer un conjunto de fotografías fácilmente identificables con su realidad cotidiana que pudiesen servir a modo de foto-provocación e impulsase el debate.

A partir de la pretendida familiaridad visual se les animó a debatir cuáles de aquellas instantáneas les representarían, y emplearían como imagen de perfil, en una hipotética Red Social Digital. Las elecciones y los discursos de justificación ofrecieron una jerarquización de las imágenes, ya que, como se ha indicado previamente, se les presentó una plantilla donde debían elegir diez opciones, con un espacio para justificar detalladamente la razón de dicha elección fotográfica. Entre las opciones que cada grupo seleccionó se hizo un cómputo general para observar cuáles se repetían más y qué argumentos esgrimían, tomando los coincidentes y destacando las causas alegadas. En este punto cabe matizar que, si bien, en nuestro caso, el problema derivado de la dificultad de gestión y organización de las imágenes por parte de los equipos de investigación no se dio en la fase de análisis de los resultados tras las foto-entrevistas, sí tuvo lugar en la fase de preparación metodológica. Concretamente, las dificultades surgieron de la necesidad de localizar un *corpus* de imágenes que pudiesen evocar un arco lo más amplio posible de reflexiones en torno a la construcción de las identidades y de las auto-presentaciones. Ya que, si bien el guión temático nos sirvió como guía para las búsquedas, la intención de mantener un equilibrio entre la perspectiva *emic* y la perspectiva *etic* complicó, más si cabe, la selección de la muestra de imágenes. Pero la decisión de que las investigadoras presentáramos las fotografías se basó en evitar el hándicap de las brechas de acceso y uso, esto es, la barrera

técnica, así como la desconfianza inherente al proceso de creación de material para grupos de investigación y el desconocimiento de sus usos posteriores, lo que por otra parte evitó también la necesidad de firma de las cesiones de derechos (Serrano, Revilla y Arnal, 2016).

Pero, antes de mostrar los resultados, conviene, previamente, situarnos en el contexto de actuación. Para ello ofreceremos una breve aproximación a los shuar.

3. ¿Quiénes son los shuar? Breves apuntes

Una breve presentación de los rasgos socioculturales de la etnia shuar, debe comenzar necesariamente por situar la mirada en su actualidad. Así conviene recordar que las etnias indígenas latinoamericanas están atravesando a día de hoy un proceso de aculturación, iniciado a mediados del siglo XX por los salesianos y otros religiosos con presencia evangelizadora en el continente. Los shuar, como otros pueblos indígenas, resistieron a la colonización española del S. XV, si bien se enfrentan, desde hace más de cien años a una creciente presión demográfica y cultural de los mestizos/colonos nacionales, facilitada por la penetración de la misión católica a comienzos del siglo pasado (Barriga 1986).

En concreto, las transformaciones en la comunidad shuar son muy fuertes desde hace unas décadas y siguen avanzando con rapidez. Los cambios afectan fundamentalmente: a una disminución de los habitantes (según el último censo -INEC, 2010- los contabiliza en casi 80.000 personas frente a los cientos de miles del pasado); una pérdida del idioma propio (las nuevas generaciones escolarizadas en castellano están perdiendo el uso del *shuar-chicham* como lengua madre); las artes y oficios (el semi-nomadismo, con base en la pesca, la caza y la recolección, está siendo sustituido por actividades laborales más "occidentales"), etc. La presión demográfica sobre sus tierras comunitarias y la sobreexplotación industrial por parte del gobierno ecuatoriano los están desplazando desde las selvas a las ciudades o zonas semi-rurales y ocupándolos en tareas de diverso tipo (agricultura, ganadería a pequeña escala, construcción…). Además de la escolarización en castellano, las migraciones –tanto nacionales como internacionales- distancian a los shuar de su ecosistema de subsistencia, transformando así su modo de vida.

En este contexto, de igualación por abajo –parafraseando a Celia Amorós (1997)-, las comunidades shuar se encuentran a caballo entre su vida tradicional, para la cual sus herramientas y recursos se han visto esquilmados, y la vida del resto de los habitantes del Estado ecuatoriano, si bien con un acceso precario a los derechos y beneficios del mismo. Las zonas de asentamiento siguen siendo mayoritariamente la selva, también llamada la Amazonía o el Oriente, de Ecuador y el Noroeste de Perú. Un lugar desde el que cada vez es más difícil vivir dignamente, pero bastante lejos de otro lugar posible, a nivel de comunicaciones terrestres –transportes- y satelitales –mediáticas, a nivel educativo por la discriminación que implica el sistema, a nivel sanitario… La posesión comunitaria de las tierras los sitúa ante un hándicap -a ojos de la economía actual- frente al resto de los

ecuatorianos, ya que el patrimonio no puede ser vendido ni alquilado, para conseguir capital e invertir.

Ante la situación de crisis anunciada, las comunidades están tomando conciencia de la situación, así como de la necesidad de reaccionar ante ella, y han empezado a trazar una serie de estrategias de gestión del conflicto en el que se ven inmersos. Para ello, el primer paso ha sido pararse a contar sus recursos. Los shuar son conscientes de que todavía queda parte de su selva viva, de su idioma proveniente de la familia lingüística de los jíbaros, de su folclore y artesanía (Chinkim 1995; Karsten 1988, Barriga 1986 y Harner 1972), de su organización política y, sobre todo, del orgullo de ser shuar, fraguado en varios mitos y en otros tantos hechos históricos. Son conocidos a nivel mundial por su ferocidad y talante guerrero, materializado en la hermeticidad que les permitió la victoria ante los invasores españoles en 1492, y en su técnica de reducción de cabezas de los enemigos- la *tsantsa*. Hoy en día, su bien estructurada organización política[3] se ha desembarazado de la ferocidad guerrera, para dar paso a un talante negociador y de captación de apoyos a nivel nacional e internacional, sin perder su unión.

Centrándonos ahora en nuestro objeto de estudio, conviene señalar que la relación de los shuar con las tecnologías se caracteriza por un uso colectivo y comunitario donde asoman las brechas de acceso y usos (de género, etnia, idioma y edad) –tanto en la de telefonía móvil como en Internet (Martínez, de Salvador y de Salvador 2015; de Salvador y Martínez 2015a y 2015b). El uso colectivo se emplea fundamentalmente para sortear las condiciones de conexión intermitente o discontinua. Este uso compartido se refuerza con una finalidad comunitaria, que también acompaña al uso individual de las TIC en las comunidades. Las tecnologías digitales móviles son utilizadas por ellos para reforzar su sentimiento comunitario mediante la apropiación de las mismas. En este sentido, reflexionar, específicamente, sobre el uso concreto de una Red Social Digital, acotándolo a la selección de la imagen, permitirá indagar en torno a la identidad individual y colectiva.

4. Identidades y mediación fotográfica en el perfil digital

¿Qué papel juegan las relaciones de pertenencia en la auto-presentación fotográfica?, en este sentido, y dado que toda imagen conjuga la identidad individual y la identidad social, ¿cómo se manifiesta el equilibrio entre estos dos aspectos para los shuar?, ¿en qué medida la fotografía vale por el grupo?, ¿podría la selección de estas imágenes ayudar a reforzar los rasgos socioculturales?, en definitiva, ¿qué y a quién muestran las fotografías de perfil?

---

[3] Cabe destacar que, actualmente, el pueblo shuar se organiza en una comunidad política de estructura arbórea desde lo local (síndicos comunitarios) hasta lo estatal (Federación Interprovincial de Centros Shuar-FICSH) pasando por el nivel provincial (en el que destaca la Federación Provincial de Centros Shuar de Zamora Chinchipe (FEPNASH), entre otras agrupaciones. Su dinamismo se apoya en la celebración de reuniones periódicas y la elevación de los asuntos comunitarios a las direcciones provincial y estatal. Y su carácter democrático descansa en la elección bianual de los cargos y la rotación de los mismos.

Si bien hay opiniones diversas sobre las posibilidades de construcción, re-creación o auto-comprensión que permite la Red y, concretamente, las RSD, se podría aventurar que la mediación fotográfica es el proceso más consciente de este mostrarse en el entorno digital. Ello es así si partimos de la decisión de tomarse una fotografía, la opción de elegir o no un posado concreto; de optar por un entorno, por compañía, etc., hasta la selección de la instantánea y su publicación subiéndola a la plataforma. En este diálogo con la cámara fotográfica, la presencia de un público ausente guía en parte nuestro proceso de mostrarnos. El espectador ausente se presenta a través de la lente y nos interpela a salir "bien". Sin menospreciar una búsqueda de la naturalidad, la presencia de este público virtual se hace fuerte en el momento de la toma y la selección de la fotografía de perfil así como del resto de fotografías que se cuelgan en nuestras páginas *online*, incluyendo la de la portada. De todas las imágenes, es la fotografía de perfil la que adquiere un mayor protagonismo en este punto, al ser la única que no puede privatizarse/ocultarse en el caso de Facebook, como en el de otras RSD. Dicha imagen será la fotografía que nos servirá de carta de presentación, como otrora la instantánea del DNI[4], ante el público general. Esto es, más allá de nuestras amistades o incluso de nosotros mismos (opciones sujetas a la privatización en Facebook). La imagen actúa como nuestro identificador identitario, como nuestro autodesignador en las interacciones comunicativas digitales. En este punto, cabe matizar que la construcción y negociación de identidades es un proceso largo, del que la selección de la imagen de perfil, si bien es sólo un paso, es uno fundamental en tanto nos permite ver la dirección de esa auto-presentación.

De los diez años de espera para la renovación del DNI pasamos a la mutabilidad y a la posibilidad de cambiar la fotografía de perfil cuando se desee y de sustituirla ilimitadamente por otra. Asimismo, destaca la cantidad y la calidad que permiten las técnicas de fotografía digital frente a las analógicas, con un consiguiente mayor número de imágenes para elegir, y de una flexibilización del posado. El coste de las fotografías digitales, es decir, su abaratamiento y mayor acceso, posibilita su proliferación y, por lo tanto, la diversificación de las intenciones y los públicos de las mismas. Cuando sólo se disponía de la opción de realizar una fotografía o dos en la vida, se elegían a conciencia los momentos trascendentales y se primaba la pose de seriedad y sobriedad que permitiera a la fotografía su uso versátil o comodín. Para enviar a una enamorada/o o para ilustrar la vitrina familiar, para un expediente o para el recordatorio mortuorio. El paso a la fotografía digital ha convertido en habitual la práctica de tomar fotografías a paisajes sin personas, algo reservado a las postales en el pasado, así como a extender la presencia de la cámara a momentos menos solemnes que casamientos y entierros. Incluso ha favorecido la aparición de fotografías desenfocadas elevando a intencional lo que tiempo atrás era muestra de no haber pasado bien la rueda del carrete con la consiguiente superposición de imágenes de apariencia fantasmagórica. Esto es, ha llevado a la idea de que todo es fotografiable y fotografiado. Afirmación que se comprende a la luz de la propia historia de la fotografía y que conduce a Susan Sontag (2006, 250) a afirmar que "la razón última de la

[4] Sobre las particularidades de la fotografía de perfil de las RSD frente a la fotografía analógica del DNI véase Barbosa, 2011.

necesidad de fotografiarlo todo reside en la lógica misma del consumo". La proliferación del fotografiar viene marcada por dos saltos cruciales: la democratización del acceso a los dispositivos, es decir las cámaras analógicas portátiles, y el salto de lo analógico a lo digital (Castañares 2010). Estos y otros cambios que opera la técnica en la fotografía y su invitación a los públicos, animan a reflexionar sobre cómo salir bien ahora en la fotografía. Para poder responder a esta pregunta conviene recordar que la opinión del público influye de manera notable en cómo nos presentamos (Berger 2008), pero ¿para qué público se muestran lo shuar?, ¿cuál es el espectador al que va dirigido su posado?, ¿a quién le demandan reconocimiento?, ¿quién es la mirada de fuera que guía sus elecciones fotográficas?, ¿cuál es la explicación a la que apelan para justificar la elecciones de esas fotografías?, ¿cómo interviene esa lógica del consumo a la que refiere Sontag en los razonamientos justificatorios?

Si en alguna medida ofrecemos la imagen que queremos proyectar de nosotros mismos a los demás, cabría suponer que, en un proceso de aculturación como el mencionado, para el caso shuar la presentación reflejaría esa pérdida de identidad social. Así, a continuación presentaremos los análisis de los resultados del taller experimental de selección de imágenes auto-representativas para ilustrar un perfil de Red Social Digital (RSD). En nuestra investigación, las imágenes preferidas por los usuarios shuar, en la construcción de un hipotético perfil de RSD, son aquellas que muestran explícitamente símbolos culturales de su tradición. Sentidos que, en muchos casos, solo son comprendidos desde sus códigos culturales puesto que, como bien sostiene Roland Barthes (2009, 26) "la lectura de una fotografía siempre es histórica; depende del «saber» del lector, igual que si fuera una verdadera lengua, que sólo es inteligible para el que aprende sus signos". Dicho en palabras de Wenceslao Castañares (2010, 77): "la imagen fotográfica no es autoevidente. Está sometida a unas prácticas de producción e interpretación que obedecen a reglas culturales de las que los individuos se apropian en contextos también culturales". Antes de presentar los resultados concretos de las reflexiones, queremos matizar que el hecho de que los hipotéticos perfiles digitales fuesen negociados en grupo implica, por una parte, la comodidad y la confianza para los protagonistas que se sitúan bajo un anonimato grupal que los ampara, y, por otra parte, el hándicap que conlleva la necesidad de negociar para las minorías intra-grupos. A este punto se añade que al ser los grupos de carácter mixto no se pueden desglosar los resultados por sexo, si bien se implementó la perspectiva de sexo-género durante toda la investigación. Pese al inconveniente señalado, optamos por esta opción ya que es la que nos permitía, en una primera aproximación, acceder a un abanico más amplio y sólido –en tanto doblemente contrastado- de reflexiones de construcción de identidades.

5. Lecturas desde el código de apropiación: ¿hacia dónde enfocan las imágenes de los perfiles digitales shuar?

De las 25 fotografías presentadas, fueron elegidas por todos los grupos, a excepción de uno (es decir, con 13 votos de los 14 posibles), dos fotografías, a saber: la imagen de una niña

en primer plano, con la cara pintada, bebiendo en un cuenco de madera y otra fotografía de un plano general donde es posible apreciar una cascada. Los argumentos que acompañaron a la selección de estas imágenes son los siguientes: la imagen de la niña fue identificada con la cultura e identidad shuar, puesto que vieron en el cuenco, del que bebía, la *chicha.* Como prueban sus propias palabras[5] al justificar la elección, "esta me gusta porque representa a la mujer shuar que preparaba su bebida para su familia y alimentar", porque representa "la comida tradicional del shuar", porque "esta bebida nos pertenece, se llama chicha, para la cultura shuar y mestizos", "porque la chicha representa a una cultura shuar y valora su cultura", porque "expresa nuestra cultura y el conocimiento de la etnia shuar". Palabras asociadas a "pueblo", "costumbre" e "identidad". Un discurso muy cercano al empleado para explicar la selección de la otra fotografía elegida en primer lugar, la de la cascada, donde expresaron que: "representa el templo espiritual del shuar", "me gusta bañarme porque da poderes", "me gusta la cascada porque es muy poderoso", "la cascada es importante porque nuestros ancestros tomaban san pedro- *natem*[6]", "porque la cascada también valora la cultura shuar", "porque esta cascada representa la vida".

Estas dos lecturas fotográficas se comprenden puesto que, tanto la chicha como las cascadas, son elementos muy presentes en la rutina shuar, en el plano cotidiano y en el festivo. Ambos figuran en la sesión de la visita, actividad diaria que refuerza los lazos de parentesco en una sociedad donde la filiación social se equipara a la sanguínea (Israel 1984). La *chicha* es la bebida elaborada a partir de la chonta, semilla que simboliza el ciclo de la vida y la abundancia; o a partir de la yuca, alimento base. La elaboran las mujeres de la comunidad, quienes pelan el fruto, lo trocean y lo machacan antes de masticarlo para que fermente. Todos los actos festivos y políticos de los shuar se celebran en torno a un cuenco de *chicha,* que como ellos mismos dicen es "comer y beber", refresca y da fuerzas. La cascada, el otro motivo fotográfico más votado, es también un elemento omnipresente en la vida shuar, así como en los otros habitantes de la Amazonía, entorno vegetal plagado de agua y sus saltos. Las cascadas son también el lugar de celebración de varios ritos tradicionales o cotidianos, como el mencionado de la visita. Son la morada de sus dioses, *Arutam*. Los ríos y las cascadas son los lugares de ocio infantiles y juveniles. Además, cuando un otro entra a las comunidades y se considera bienvenido -la visita- se le ofrece compartir la *chicha* y observar sus cascadas, con o sin ritual de saludo tradicional.

La elección por tanto de ambas fotografías como imagen de perfil connota una lectura dependiente de su propio código histórico y cultural. Lo que no entra en contradicción con una lógica de consumo. Así, respecto a la fotografía de la cascada, otros argumentos esgrimidos para su selección giraron en torno al turismo: "porque la cascada es un lugar turístico para los turistas", "porque identificamos lugares turísticos que existen en nuestro

---

[5] Se ha optado por mantener -en la transcripción- la fidelidad a las expresiones de los propios participantes. De modo que, en ocasiones, podemos observar estructuras gramaticales derivadas de traducciones a otra lengua.

[6] Término en *shuar chicham* que hace referencia a la ayahuasca, bebida empleada por varias comunidades indígenas amazónicas para celebrar rituales de conexión entre sus dos mundos.

cantón y parroquia". Estos discursos vienen, asimismo, atravesados por una concepción de la Naturaleza en clave identitaria: "me gustan las cascadas porque es una gran belleza de la Naturaleza", "esta cascada representa la salud y la belleza de la Naturaleza", "porque es una gran belleza de la Naturaleza". Identificación que vendrá manifestada en otras selecciones de imágenes, tal y como veremos a continuación.

La segunda opción de preferencia fue la fotografía de la selección ecuatoriana de fútbol, con 12 votos. Un plano conjunto del equipo cuadrado a la manera "típica" en dos filas, una en cuclillas y otra de pie. Las personas que la eligieron indicaron distintas motivaciones que podríamos reagrupar en 3 subcategorías interrelacionadas a) como deporte, en tanto salud y desarrollo del cuerpo: "porque demuestra su habilidad en el estadio y también demuestra la física" b) como comunidad, que "nos une dentro de la sociedad, a ser participativo" o es "una manera de estar bien", "unidos entre amigos", "me gusta el deporte porque podemos desarrollar la comunidad" y c) como identidad estatal, "porque es la selección que representa a nuestro país, el Ecuador", "nos gusta porque representa a nuestro país", "porque la selección ecuatoriana participará en el mundial Brasil 2014". Cabe destacar que el deporte tiene para las comunidades amazónicas un sentido fuerte de comunidad, ya que es la principal actividad de ocio de los pobladores de la selva, así como un organizador del tiempo en las comunidades; un dinamizador de la agenda rural. Uno de los primeros elementos que permite identificar una comunidad de la Amazonía ecuatoriana -mestiza o indígena- desde la lejanía son las canchas polideportivas al aire libre, techadas o cerradas por un lateral. El gobierno estatal emplea una partida presupuestaria desde hace años para la construcción de estas obras deportivas y su mantenimiento. Los amazónicos, como los ecuatorianos en general, son grandes amantes de los deportes de equipo, de los cuales destaca el *indoor*, o fútbol sala. El fútbol es empleado, asimismo, por varias comunidades étnicas amazónicas, como el caso de los kichwa de Sarayaku, para reforzar su identidad y, por lo tanto, como herramienta de lucha política. La reivindicación del deporte no lleva a los shuar, y así lo muestran sus razonamientos, a vivir el apoyo a la selección estatal de fútbol como una contradicción con su práctica diaria de vivir el fútbol como una actividad propia, de refuerzo de lazos comunitarios y de acelerador de las agujas del reloj, a la par que se mantiene la forma física.

La imagen preferida en tercer lugar (con 11 votos) fue la fotografía de la canoa, un plano general donde es posible apreciar una embarcación navegando un río, con ocho tripulantes y en un marco de vegetación amazónica. Para seleccionar esta imagen los participantes shuar esgrimen tres tipos de argumentos, a saber, 1) la Naturaleza como identidad y belleza: "me gusta navegar en la canoa y observar la Naturaleza", "me gusta porque podemos navegar en la canoa, por el río Nangaritza para ver la belleza de la Naturaleza", "me gusta navegar en canoa y disfrutar el paisaje", "representa la Amazonía"; 2) la Naturaleza como turismo, "porque se ve el río que es un lugar turístico", "muestra y incentiva el turismo", "porque es una forma de transportarse, paisaje y turismo". Esta última afirmación se relaciona con el tercer bloque de argumentos 3) la canoa como técnica, enumerando las potencialidades de la misma: "nos gusta porque mediante el bote nos trasladamos", "porque es un medio que nos permite el transporte de nuestras

comunidades", "porque la cultura recibe a su prefecto con alegría", "porque el shuar iba con la canoa y hacía la pesca".

Antes de la llegada de las carreteras a la alta Amazonía ecuatoriana, donde todavía quedan comunidades sin acceso terrestre, el medio de transporte tradicional eran las canoas o botes, llamados por los shuar *peque- peque,* pequeñas embarcaciones artesanales de madera o metal construidas con diferente capacidad y movidas con palos o pequeños motores de hélice, de diferente potencia. Actualmente, los *peque-peque* no solo sirven para permitir la comunicación entre los miembros de diferentes comunidades sino como atractivo turístico para hacer rutas fluviales amazónicas. Cabe destacar que, en la imagen seleccionada para la ocasión, uno de los pasajeros del bote es el prefecto de la provincia, como bien identifica uno de los grupos del taller. El líder provincial que llega a la comunidad es de origen indígena, si bien no shuar, lo que no genera un conflicto intercultural, sino una bienvenida. La idea de identidad amazónica estaría aquí funcionando como una identificación macro (como shuar son indígenas amazónicos).

Las fotografías elegidas en cuarto, quinto y sexto lugar (con 9, 8 y 7 votos respectivamente) coinciden en representar el folclore shuar. Existe una tendencia a la floclorización. Dicho con Israel (1984: 167-168): "aspectos de la cultura shuar tradicional se enseñan como curiosidades folklóricas, y son consideradas como parte de la historia de la cultura shuar. Eso ha contribuido para la folclorización de la cultura tradicional shuar y ha fomentado la adopción de creencias y prácticas de la cultura mestiza".

En la posición número cuatro, se sitúa una imagen de un plano conjunto donde figuran varias personas de diferentes edades ataviadas con plumajes, abalorios de semillas y varios instrumentos. La elección se justifica a partir de una lectura que ensalza el ritual cultural: "porque me gusta el baile shuar, porque es mi cultura", "los shuar representan su bien cultural", "me gusta la danza shuar porque tiene sus movimientos ancestrales", "representa la danza, vestimenta y música de nuestra cultura shuar, hay participación de niños y adultos", "porque es un evento cultural y porque si ven mi perfil tiene mucha importancia", "representa la danza autóctona shuar", "a mí me gusta eso porque mantienen sus costumbres ancestrales, sus vestimentas y la practican desde niños". A día de hoy la vestimenta tradicional shuar, la que los participantes en los debates identificaron en esta fotografía, sólo se utiliza en momentos puntuales siempre relacionados con festividades y rituales propios de su cultura que convocan miradas externas. La ropa ancestral ha dejado paso a los jeans, a las camisetas de equipos de futbol nacionales e internacionales, y a la ropa deportiva y occidental que hoy abunda en las comunidades amazónicas, así como en el resto del Estado ecuatoriano. Sin embargo, es común apreciar los atavíos indígenas shuar en ferias o eventos turísticos o festividades culturales -como la que se puede apreciar en la fotografía- en las que se supone el público extranjero o de otros orígenes culturales.

En el puesto quinto, empatan tres fotografías: un plano medio, donde nuevamente es posible apreciar dos niñas ataviadas como las de la fotografía anteriormente mencionada; un primer plano de una mujer con un micrófono vestida con plumas, abalorios de semillas y un vestido azul y, por último, un primer plano de la bandera ecuatoriana ondeando. Las

reflexiones de estas tres imágenes confluyen en un discurso de reivindicación política. Así en la justificación de la imagen de las niñas, destacan las siguientes frases: "porque las niñas y niños tienen derecho de identificarse que es shuar", "danza de niños shuar para no perder conocimiento ancestral", "están presentando un evento para no olvidar la cultura" y "nos gusta vestirnos como shuar porque nos pertenece a nuestras culturas". Con respecto a la imagen de la mujer con el micrófono se enfatiza "el canto shuar es importante porque representa nuestra cultura shuar", "la chica shuar canta y habla con su idioma", "porque valora el idioma y su identidad", "está en un congreso identificando su cultura como mujer shuar", "ella representa la política de la mujer shuar", "porque la mujer es tomada en cuenta por ser representada en cargos públicos", "la mujer shuar defiende su derecho y está al frente", "la participación de las mujeres en la actualidad es importante". Por último, en este bloque con 8 votos, figura la imagen de la bandera de Ecuador, que convoca los siguientes discursos: "porque es nuestra bandera que representa nuestro Ecuador", "porque es la bandera que identifica nuestro país", "porque demuestra ser ecuatoriano", "porque nos identificamos ecuatorianos y porque lleva los símbolos de nuestros héroes", "la bandera del Ecuador es un símbolo que representa la lucha de nuestros héroes que defendieron el honor de nuestra patria", "porque la bandera del Ecuador es un símbolo de paz y felicidad", "me gusta la bandera porque puedo identificarme como ecuatoriana", "porque la bandera es un símbolo patrio".

En resumen, el empate entre las tres imágenes vuelve a poner sobre la mesa la relación entre las identidades comunitaria amazónica y estatal, vividas de manera complementaria. De hecho, la Constitución ecuatoriana de 2008 establece un Estado plurinacional e intercultural, lo que implica un avance frente a la de 1998, la cual había reconocido la pluriculturalidad y multietnicidad. Con anterioridad, en 1995, a raíz de la marcha indígena sobre Quito en 1992, se había llevado a cabo una reforma de la Constitución de 1978 para incluir –de algún modo- la pluriculturalidad, abriendo así una puerta formal al reconocimiento de la identidad shuar.

La sexta opción preferida por los grupos, un plano conjunto de 6 personas, de 3 parejas (hombre-mujer) con vestimenta tradicional, fue identificada por los usuarios como un grupo de danza (quizás debido a que la indumentaria tradicional ya sólo se utiliza en estos contextos, como anteriormente señalamos). El traje/vestimenta tradicional o la danza son elementos en los que los miembros de la muestra sitúan mayoritariamente su identidad como pueblo, lo que podría venir a reafirmar la tesis, sumariamente presentada al inicio, sobre la utilización del folclore y las tradiciones culturales como método de supervivencia de la etnia en el actual proceso de aculturación. Dicho con sus palabras: "me gusta el traje porque tiene distintas formas de trajes shuar", "nos gusta porque nos identificamos como shuar", "porque nuestra cultura de vestirse es así", "es el traje que representa nuestra identidad", "grupo de danza tradicional rescatando la cultura".

El séptimo puesto (con 6 votos) es compartido por dos imágenes: un plano conjunto de dos mujeres vestidas de modo igual pero con diferente color (rojo y azul) y un plano general de varias mujeres sembrando. El traje de las mujeres se compone de una túnica azul que se superpone a uno de los hombros y llega a los tobillos, y que se ciñe con un cinturón de

colores adornado con plumas de pájaros de la selva y semillas amazónicas. Los pies y los brazos se adornan con pulseras confeccionadas como el cinturón y en el cabello una cinta con semillas. Los hombres shuar visten telas a rallas coloridas con discreción y complementadas con una corona de plumas tan sólo empleada por los shamanes y síndicos, y con cinturones de semillas cruzados en el pecho y la espalda. Como complemento, las mujeres llevan un cesto (*chanquin*) o bolso de red y los hombres un cuchillo o lanza de madera tallada.

La fotografía de las dos chicas, que fue identificada como "dos amigas", engalanadas con la "vestimenta tradicional", ha dado lugar a la emergencia de un discurso de sobrecarga de identidad sobre/de las mujeres. Lectura que no tiene equivalente en la reflexión en torno a la elección de imágenes que representan a hombres en el mismo contexto. Así, se observaron expresiones como "las mujeres shuar se identifican por su belleza", y se enfatizó fundamentalmente la vestimenta, la tradición y la cultura que transmite esta imagen, obviando otras posibles reflexiones: "porque valoramos nuestra cultura y vestimenta tradicional". Cabe matizar que la fotografía recoge la distinción del código cromático de la vestimenta en las mujeres de la cultura shuar tradicional. Antiguamente, las mujeres casadas se vestían de rojo y las solteras de azul. Hoy en día esta distinción ya no existe, ya que el traje que todavía se usa, en las ocasiones festivas, es únicamente el azul. Este puede ser el motivo de que ninguno de los grupos haya hecho mención a este detalle.

Las explicaciones sobre la elección de la otra imagen, la del trabajo comunitario de las mujeres en la huerta (*chakra)*, giraron en torno a la importancia de la tierra y del trabajo comunitario, del que se matizó que es tarea de las mujeres: "porque nos gusta cultivar y vivimos de eso", "porque me gusta trabajar en el campo", "representa la siembra que hacen las mujeres", "porque cultivan las hortalizas para su alimentación", "para que se note que es un trajo en equipo". Como destaca la antropóloga Pamela Ellen Israel (1984, 165): las mujeres shuar "están orgullosas de su habilidad para proveer la subsistencia familiar, y descubren un significado personal en su relación productiva con la tierra. Además, este trabajo es altamente valorado por los hombres. Una de las mayores metas de la mujer es tener un huerto bien cuidado". Por otra parte, este conocimiento de horticultura diferencia a las mujeres shuar de las mestizas, que "no comparten este conocimiento, ni son tan autosuficientes y emprendedoras coma la mujer shuar".

La división sexual del trabajo está presente en la economía shuar. Tradicionalmente esta tribu semi-nómada, se alimentaba de la caza, la pesa y la recolección, las dos primeras tareas masculinizadas, y la última, junto con el cuidado tareas feminizadas o atribuidas a las mujeres. Actualmente la sobreexplotación de la selva, a manos fundamentalmente de la minería, y los desplazamientos poblacionales de otros grupos, que les disputan el terreno, hacen muy difícil la pervivencia del modelo económico tradicional shuar, que les lleva a busca alternativas.

En octavo lugar de preferencia (con 5 votos) figura un plano americano de una mujer con un micrófono y un instrumento en la mano, con el mencionado vestido azul. El discurso de la belleza y de la tradición asociado a las mujeres vuelve a protagonizar los argumentos de

esta elección, en consonancia con lo explicado para la justificación de la anterior opción, la imagen seleccionada en séptimo lugar que mostraba a las amigas. Trayendo a colación lo expresado por ellos, la instantánea fue elegida: porque "se demuestra su cultura y se facilita a expresarse", "está cantando su música tradicional de su pueblo", "está representándose como reina shuar[7]", "porque interpreta el talento cultural", "la mujer shuar podemos representar a una *shirim nua*[8]".

El puesto número nueve (con 4 votos) es compartido, de nuevo, por varias imágenes. La primera de ellas es un plano medio de una reunión de hombres, donde el encuadre está centrado en la imagen de uno de los hombres, coronado con plumas de colores, con los brazos en alto y gesto de exaltación. Así mismo, la fotografía contiene un elemento gráfico, un cartel que reza "Bienvenidos". Entre los cuatro grupos que han seleccionado esta imagen, destaca el argumento de que es una reunión donde se defienden sus derechos. Cabe recordar que la participación política o comunitaria es uno de los rasgos definitorios de esta etnia, como se mencionó en su breve presentación. El carácter de los shuar ligado a su acción política también emerge en los discursos de justificación: "para que vean que soy una persona muy rebelde y con mucho coraje".

La segunda fotografía con 4 votos es un primer plano de un hombre con el torso desnudo, una corona de plumas y dos cinturones cruzados en el pecho. En una mano porta un fajo de hierbas y en la otra una lanza de madera. Las explicaciones otra vez giran en torno a la cuestión cultural, sin embargo las identificaciones se hacen desde diferentes perspectivas en la medida en que un grupo dice: "este representa a un médico shuar para curar a los enfermos" y otro grupo señala: "admiro a los shamanes y a su forma de sanar a las personas". En la primera ocasión es obvia la traducción a nuestro código llevada a cabo por el grupo. Mientras que, en la segunda, es empleado el término sin recurrir a la traducción.

La tercera fotografía con cuatro votos, es un plano medio de cuatro hombres, gesticulando con las manos, vestidos con estilo rapero y ante un fondo de rascacielos. Los participantes en la dinámica han identificado esta imagen como un grupo de música y los motivos de selección apuntan a: "me gusta la música latinoamericana", "porque la música nos distrae, nos quita el estrés", "para que se visualice que soy de un grupo de música bachatero". La presencia de la música en el territorio estatal es una constante. El consumo de la música es generalmente de carácter colectivo en Ecuador: en autobuses, en la calle, en los taxis, etc.

El resto de las fotografías sólo fueron elegidas por menos de 4 votos de los 14 posibles, el número de grupos que participaron en la dinámica. En estas elecciones menos populares se repiten los discursos de la identidad cultural, la participación política y comunitaria, tanto

---

[7] Anualmente, cada cantón -división provincial- elige a su reina de belleza en un certamen. En Nangaritza, la alta Amazonía, se establecen tres categorías, en función de las etnias: kichwa Saraguro, Shuar y Hispana (mestiza o colona). Las elegidas tienen que ejercer de embajadoras en las comunidades de su cantón, organizar eventos y acompañar a sus vecinos en sus necesidades durante un año.

[8] En *shuar chicham*, *shirim nua* significa mujer bonita o mujer hermosa.

de su grupo étnico ("la cultura shuar defiende sus derechos", "futuros líderes de nuestro pueblo"), como del más amplio amazónico ("está demostrando ser amazónico en una marcha nacional", "me gusta porque esta persona está en un desfile cívico", ambos argumentos relativos a una imagen de plano general que muestra una fila de personas sosteniendo banderas y en el centro un kichwa amazónico con una lanza en un acto ritual).

Esto nos permite concluir que "costumbre y comunidad" – en expresión de uno de los grupos-, así como sus sinónimos, son los dos términos y temas que más aparecen en las reflexiones en torno a la selección de una fotografía de perfil para ilustrar una hipotética cuenta de Red Social Digital entre los participantes de los debates. La identidad, apoyada sobre un fuerte componente cultural folclórico, y complementada con la participación comunitaria o colectiva, son los elementos a partir de los cuales se levanta la construcción de la idea de "ser shuar" y que se trasladan a una hipotética auto-presentación en la Web 2.0. Este hallazgo vendría a respaldar la tesis de Lumby suscrita por Carlson (2013) de que las RSD son para los pueblos indígenas una herramienta de construcción de identidades indígenas o, dicho con Carlson (2013: 149), "(..) Aboriginal Facebook users feel the need to overly 'Aboriginalise' ther profile page so other Aboriginal people will 'see' them as Aboriginal".

Las imágenes que no han sido seleccionadas han sido: el logo de los Beatles, un plano general de una asamblea de una etnia kichwa amazónica, esto es indígena pero no shuar, y un plano conjunto de un grupo de ocho personas de diferentes edades y sexos, en el porche de una casa. Algunas de estas personas visten de modo tradicional shuar y otras de modo occidental. Curiosamente, esta última fotografía, sería para el grupo investigador la que mejor recogería la imagen cotidiana percibida de las comunidades. Sin embargo, no reflejaría –quizás- esa "indigenización" mencionada por Carlson, necesaria para el reconocimiento *online* de los miembros de la comunidad indígena. Reconocimiento que antecede las estrategias de supervivencia indígenas en la crisis cultural actual.

6. A modo de conclusión

La idea de un espectador/otro nos sitúa, en nuestro caso de estudio, ante un refuerzo de la tesis de la presentación de las identidades *online* con un fuerte componente colectivo. Como apunta Carlson (2013: 150): "To be Aboriginal online then, requires recognition from other people, and specifically other Aboriginal people, much in the same way that offline identities demand recognition".

En un estudio previo, Carlson (2013: 150) apunta una serie de temas o motivos que permiten "demostrar" la construcción identidad indígena. Coinciden con nuestros resultados los siguientes temas enunciados por Carlson: el conocimiento de otros lenguajes, la membrecía de organizaciones, la participación en ciertas causas, la iconografía indígena (que incluye banderas e iconos), la imaginería, la representación política, las prácticas comunitarias y la música. Todos ellos elementos presentes en las imágenes elegidas.

En otro estudio previo, Pérez Salazar et al. (2012) analizaron la presencia de los elementos identitarios en la presentación mediante la fotografía de perfil de Facebook, a partir de 174 encuestas *online* a usuarios mayores de 15 años, residentes en la región sureste del Estado de Coahuila en México. Su principal conclusión contradice nuestros resultados, a saber, que la fotografía de perfil de una hipotética cuenta de usuario shuar es un medio de expresión de identidades grupales y étnicas, más que personales. Quizás la falta de acceso a las TIC en un contexto de reivindicación cultural ante la fuerte presión de la aculturación, lleve a los indígenas shuar a pensar las tecnologías no sólo como medio de autoexpresión, sino como una plataforma de visibilización colectiva, esto es, como una herramienta de refuerzo de la identidad cultural. Si, como indica Carlson (2013, 156-7), las auto-representaciones en las RSD son para encajar en una red o comunidad concreta y, por supuesto, existe un continuo entre el reconocimiento online y offline, es de esperar que la actuación de los individuos sea la de adaptar su perfil para no "decepcionar" y para no contradecir a la mayoría del grupo. En este sentido, la respuesta a la pregunta antes formulada, de a qué espectador o espectadora están dedicadas estas imágenes no se cierra con una sola respuesta.

Frente al uso individual de las RSD, el más estudiado, aquel que permite mostrarse y diferenciarse de otros, los shuar parecen privilegiar el uso comunitario, aquel que ayuda a darse a conocer como etnia y dialogar con el mundo, desde su propia identidad. Una identidad atravesada por la mirada de los otros, percibida con claridad en el discurso del turismo, aquí emerge el otro como espectador, pero también subyace el nosotros – la mayoría- como mirada atenta. Esta lectura presenta, como hemos visto, un elevado grado de importancia en las reflexiones que dan pie a la selección de las hipotéticas auto-representaciones *online*. Recordemos que los usuarios apelaron a este motivo para justificar tanto la primera como la tercera de las imágenes más votadas. El turismo comunitario es uno de los modos de relación que tienen las comunidades shuar con los *otros* de las que pueden obtener un beneficio económico que permita la subsistencia de sus comunidades. Los shuar son muy conscientes, en el contexto de crisis cultural y económica en el que viven, de que su supervivencia como grupo pasa ahora por la lógica del consumo turístico ligado al folclor. Una lógica cuyos códigos conocen y explotan.

Siguiendo el hilo de la reflexión de la identificación de los ojos que nos miran a la hora de presentarnos ante los demás, nombradamente en una Red Social Digital, podemos indicar que el otro se nos muestra como el turista que nos mira, y ante quien debemos presentarnos como aquello que nos demanda. Hay un refuerzo, por tanto, de lo cultural y lo social en la presentación en la fotografía de perfil. La preocupación por la identidad colectiva de este grupo étnico refuerza su responsabilidad en la creación del perfil, llegando a considerarlo a éste, en la práctica, como un fragmento de identidad shuar. La idea que quieren mostrar de "ser shuar" en el mundo está muy presente en las reflexiones y deliberaciones en torno a la creación de un perfil público en la RSD, desde la elección de la fotografía de perfil. Lo que nos sitúa un paso más allá de la hipótesis de partida. Si bien habíamos supuesto que las fotografías de perfil reflejarían una pérdida de identidad social derivada del proceso de aculturación en el que viven los shuar. Lo que hemos colegido, a partir de las reflexiones de

los shuar sobre las fotografías del perfil hipotético, es una estrategia de representación mediática que refleja su consciencia de los riesgos de la pérdida de identidad social y de su inmersión en el proceso de aculturación. Así, la auto-designación digital es, pues, el segundo paso tras la apropiación tecnológica, para construirse como ciudadanos glocales. El apropiarse de su imagen y de su voz es –según sus testimonios- una de sus mejores herramientas políticas. Parafraseando a un shuar, podríamos decir que las flechas invisibles (*Tsentsak*) que lanzan los espíritus, buenos y malos, tienen ahora forma de flechas digitales, que a su vez han ampliado su alcance de los local a lo global, por obra de la Red.

Si frente a las miradas más apocalípticas de la situación de los pueblos indígenas con respecto a las tecnologías, este proyecto nos posiciona en la vía que reconoce las brechas, accesos y usos, y focaliza las estrategias de conexión de los shuar (Salvador y Martínez 2015); frente a las teorías que sostienen la descorporalización que permite la Web, los resultados de nuestro proyecto nos posicionan en la vía que afirma el uso estratégico-político de las RSD en tanto prolongación de las identidades *offline*, si bien, aprovechando la posibilidad de reflexión y margen temporal que ésta permite frente a la cotidianidad *offline*.

Referencias

Amorós, Celia. 1997. *Tiempo de feminismo: sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Barbosa, Mariona Visa. 2011. "La *re-creación* de la *identidad* a *través* de la *fotografía* en las *imágenes* de *perfil* de la *red social Facebook*". *En Actas III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*, disponible en http://www.revistalatinacs.org/11SLCS/actas_2011_IIICILCS/161.pdf (consultada el 14 de febrero de 2018).

Barriga, Franklin. 1986. *Etnología Ecuatoriana II. Shuaras*. Quito: Instituto Latinoamericano de Crédito Educativo y Becas.

Barthes, Roland. 2009. *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos y voces*. Barcelona: Paidós.

Berger, John. 2008. Ways of *seeing*. London: Penguin Books.

Carlson, Bronwyn. 2013. The 'new frontier': Emergent Indigenous identities and social media. En *The Politics of Identity: Emerging Indigeneity*, coord. M. Harris, M. Nakata & B. Carlson, 147-168. Sydney: university of Technology Sydney E-Press.

Castañares, Wenceslao. 2010. "El uso de la fotografía en la autorrepresentación de los

sujetos en las redes sociales". En *Imaginar la realidad. Ensayos sobre la representación de la realidad en el cine, la televisión y los nuevos medios, coord.* Marta Torregrosa Puig, 69-90. Zamora: Comunicación Social Ediciones y publicaciones.

Castells, Manuel, Fernández-Ardévol, Mireia, Linchuan Qiu Jack y Sey, Araba. 2007. *Comunicación móvil y sociedad, una perspectiva global.* Madrid: Editorial Ariel- Fundación Telefónica.

Chinkim, Lorenzo. 1995. "El pueblo shuar". En *Identidades indias en el Ecuador contemporáneo, coord.* José Almeida, 47-78. Quito: Abya Yala.
De Salvador Agra, Saleta y Martínez Suárez, Yolanda. 2015. "Nomadism and Intermittent Ubiquity in 'Off the Grid' Shuar People". *Communication & Society,* 28 (4): 87-105, disponible en: http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art_id=549 (Consultado el 25 de mayo de 2018).

Harner, Michael J. 1972. *The Jivaro People of the Sacred Waterfalls*. Berkeley: University of California Press

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC) y Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES) 2010. *VII Censo de Población y VI de Vivienda 2010*. Quito.

Israel, Pamela Ellen. 1984. "Resumen del reporte de trabajo de campo en el Ecuador entre los shuar", *Antropología. Cuadernos de investigación, 3:* 160-169, disponible en https://issuu.com/docspuce/docs/cuaderno-de-investigacion-antropologia-3 (Consultado el 14 de febrero de 2018).

Karsten, Rafael. 1988. *La vida y la cultura de los shuar*. Quito: Abya Yala.
Martínez Suárez, Yolanda; Salvador Agra, Saleta de y Salvador González, Xabier de. 2015. "Triplemente marcadas: desconexiones comunicativas en la Amazonía sur ecuatoriana", *Cuadernos.info. Comunicación y medios en Iberoamérica*. 36: 89- 107, disponible en http://www.cuadernos.info/index.php/CDI/article/view/716/pdf (Consultado el 14 de febrero de 2018).

Pérez Salazar, Gabriel, Carabaza González, Julieta I., Aguilar Edwards, Andrea y Alanís, Juana María. 2012. "Uso de imágenes en los perfiles de usuarios de Facebook: el caso de la región sureste de Coahuila". En *Memorias del XXIV Encuentro Nacional AMIC,* coords. Gabriel de la Peña y Franceso Gervasi, 222-235. Saltillo, Coahuila.

Prospero, Carolina di. 2011. "Autopresentación en Facebook: un yo para el público", *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*. 6 (Año 3): 44- 53., disponible en ttp://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/39/90 (Consultado el 14 de febrero de 2018).

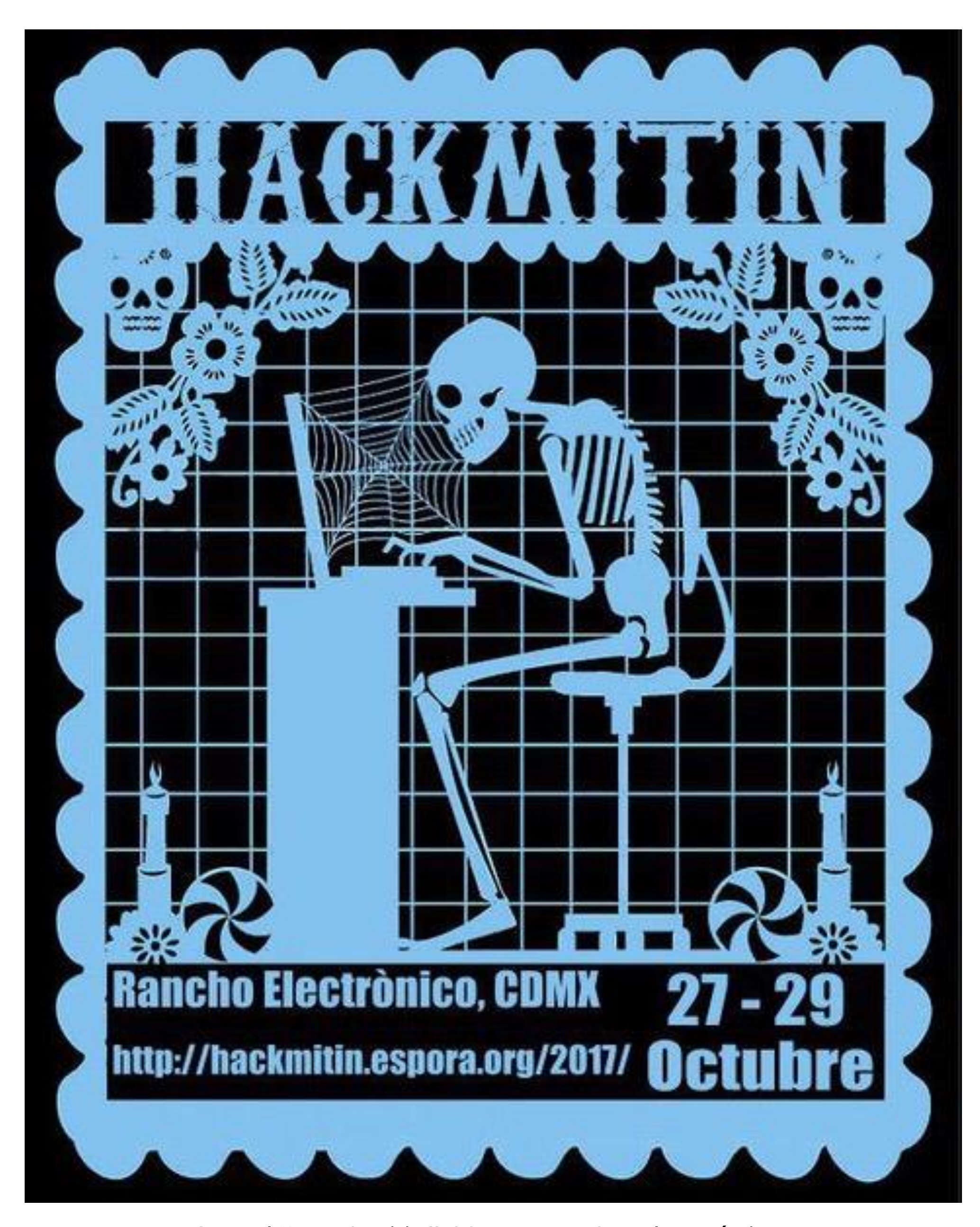
Salvador Agra, Saleta de y Martínez Suárez, Yolanda. 2015a. "Nomadism and Intermittent Ubiquity in 'Off the Grid' Shuar People", *Communication & Society*. 28 (4): 87-105, disponible en http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/resumen.php?art_id=549 (Consultado el 14 de febrero de 2018).

Salvador Agra, Saleta de y Martínez Suárez, Yolanda. 2015b. " Snail tecnologies and cultures in the age of mobility: mobile communication and identities in the Shuar time/space". *Comunicaçao e Sociedade,* 28: 323- 335, disponible en http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/article/view/2284 (Consultado el 14 de febrero de 2018).

Serrano, Araceli; Revilla, Juan Carlos; Arnal, María, 2016, "Narrar con imágenes: entrevistas fotográficas en un estudio comparado de "resiliencia" social y resistencia ante la crisis". *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 35: 71-104, disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297147433004 (Consultado el 6 de mayo de 2018).

Sontag, Susan. 2006. *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara.

Thompson, John. B. 1998. *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación.* Madrid: Paidós.



Cartel "Hackmitin" 2017, Rancho Electrónico.
Recuperado de http://hackmitin.espora.org/2017/

Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social

Cidadania digital e ação coletiva na América Latina: uma crítica da mediação e apropriação cultural

Digital Citizenship and Collective Action in Latin America. Rethinking the social mediation and appropriation

Tommaso Gravante
Doctor en Ciencias de la Comunicación
Becario posdoctoral Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad de México, México
t.gravante@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-1168-931X

Francisco Sierra Caballero
Doctor en Ciencias Políticas
Catedrático de Teoría de la Información, Universidad de Sevilla
Sevilla, España
fsierra@use.es
http://orcid.org/0000-0001-7398-7588

Resumen: Teniendo como punto de partida el análisis de las experiencias latinoamericanas, con el presente artículo se pretende contribuir a la discusión que se está dando tanto en la academia como en los movimientos sociales sobre el mediactivismo, la acción colectiva y las tecnologías digitales, centrándonos en los procesos de apropiación y uso de las tecnologías digitales que los movimientos ciudadanos han desarrollado durante este nuevo ciclo de protestas. Con este objetivo proponemos una reflexión crítica que se centra en la dimensión biográfica y comunitaria de estas experiencias.

Palabras clave: acción; colectiva; apropiación; social; empoderamiento.

Resumo: Tendo como ponto de partida a análise das experiências latino americanas, o presente artigo pretende contribuir com a discussão que ocorre tanto na academia quanto em movimentos sociais sobre o midiativismo, a ação coletiva e as tecnologías digitais, centrando-se nos procesos de apropriação do uso das tecnologías digitais que os movimentos de cidadãos

tem desenvolvido durante esse novo ciclo de protestos. Com esse objetivo pretendemos propor uma reflexão critica que se concentra na dimensão biográfica e comunitárias destas experiências.

Palavras-chave: ação; coletiva; apropriação; cultural; emponderamento.

Abstract: In the last two decades, the social movements in Latin America have experienced new social mediation processes led by new generations of digital citizens willing to challenge the hegemonic place of traditional information media. Regaining from these alternative digital media's experiences and the critical tradition of participatory communication for social change as it developed in Latin America, in our paper we propose a critical and theoretical framework centred in the biographic and communitarian dimension of the protest.

Key words: collective; action; social; appropriation; empowerment.

Fecha de recepción: 4 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 3 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales

Gravante, Tommaso y Francisco Sierra Caballero. 2018. Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social. Reflexión a partir de experiencias entre algunos pueblos amerindios de Venezuela. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 79-100.

Chicago para las Humanidades

Gravante, Tommaso y Francisco Sierra Caballero, "Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 79-100.

APA

Gravante, T. & Sierra Caballero, F. (2018). Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social. *Revista nuestrAmérica,* 6 (12), 79-100.

MLA

Gravante, Tommaso y Francisco Sierra Caballero. "Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 79-100. Web. [fecha de consulta].

Harvard

Gravante, T. & Sierra Caballero, F. (2018) "Ciudadanía digital y acción colectiva en América Latina: una crítica de la mediación y apropiación social", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 79-100.



1. Introducción

El proceso de apropiación y uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC) y de los medios digitales en América Latina se inserta en las conflictivas y contradictorias luchas por la democracia en la región ante la falta de canales de visibilidad de un sistema privativo y en ocasiones de virtual monopolio dominante en los medios oficiales analógicos y digitales. El levantamiento de las comunidades indígenas de Chiapas en 1994 fue una de las primeras ocasiones a nivel internacional en que se utilizó la red de Internet como medio de protesta y apoyo a una lucha social, original en su retórica y global en sus expresiones antagonistas. La sublevación zapatista del EZLN representó en México y América Latina una doble ruptura simbólica y mediática al coincidir, por un lado, con la entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio, y, en segundo lugar, por hacer visible en el espacio mediático la realidad de la población indígena, históricamente excluida del espejo catódico (Sierra 1997 y 1999; Magallanes Blanco 1999 y 2011).

Desde 1994 a nuestros días, gracias a la difusión masiva de las tecnologías a bajo costo y la amplia experiencia acumulada desde la década de los sesenta en materia de comunicación popular y comunitaria (Beltrán 1993), las experiencias digitales y las redes interactivas han contribuido a facilitar en la región los procesos de empoderamiento de las NTIC y de la cultura digital tanto en la protesta como en todos los aspectos de lo social, y, paulatinamente, de paso, han horadado las bases institucionales del modelo centralizador y jerárquico de mediación de las representaciones sociales de empresas como *Televisa* (México) y *Globo* (Brasil), modelos arquetípicos del sistema jerárquico de control de las imágenes y los discursos públicos en la región (Bolaño, Mastrini y Sierra 2012).

A partir del análisis de las experiencias históricas acumuladas en América Latina, el presente artículo trata de aportar una mirada crítica sobre la mediación en torno al papel de los nuevos movimientos sociales y el netactivismo, centrándonos en los procesos de apropiación y uso de las tecnologías digitales que los movimientos ciudadanos vienen desarrollando a lo largo de las dos últimas décadas. Y ello enmarcando la lectura en la experiencia subjetiva de los actores sociales como analizador histórico revelador de los nuevos procesos de cambio social pues se constata en las nuevas teorías de la acción colectiva que la dimensión biográfica y comunitaria de estas experiencias, el proceso de apropiación de las tecnologías digitales viene determinado por el entorno cultural y cotidiano de los protagonistas, de tal modo que el uso creador del proceso de apropiación de las NTIC da lugar a espacios productivos en los cuales se repiensa y se reafirma la identidad individual y colectiva de los nuevos actores políticos en la región (Sierra y Gravante 2017 y 2018; Gravante, 2016).

2. Subjetividades emergentes en América Latina

El fin del milenio, se caracterizó por la emergencia de un movimiento global en contra de las políticas neoliberales y sus efectos sociales, principalmente, el aumento de la desigualdad e injusticia social (Pleyers 2004; McDonald 2006,). Este movimiento altermundialista se construyó alrededor de la idea que la globalización debía viajar paralelamente al desarrollo humano y ser incrustada en los valores sociales y ambientales de igualdad, justicia y respecto (Juris 2008; Pleyers 2010). El movimiento se caracterizó principalmente por reivindicar otras formas de participación políticas, por una concepción del cambio social que se centrara en la gente y las organizaciones locales más que en las decisiones de los responsables políticos o de las instituciones internacionales (Juris 2008; Pleyers 2010). Este movimiento se caracterizó por ser constituidos principalmente por jóvenes alter-activistas -por la mayoría de clase media urbana- (Juris y Pleyers 2009, 58) que hicieron particular énfasis en la importancia del compromiso personal, la organización de redes horizontales y por supuesto en la apropiación y uso de las TICs (Juris y Pleyers 2009), como fueron los proyectos *Indymedia* y *Euraction Hub Project* (Juris 2005).

Sucesivamente las transformaciones de la geopolítica mundial después de los atentados del 11S en 2001 representaron -principalmente para Europa, Canadá y EE.UU.- el declive de este movimiento. Mientras tanto, en América Latina se iniciaba un nuevo proceso de resistencias protagonizado por subjetividades individuales y colectivas (organizaciones de campesinos, comunidades de indígenas, colectivos de sin techo, de desempleados, *villeros*, *chavos bandas*, estudiantes, cartoneros, amas de casas, etc.) que desbordaron los análisis clásicos de la acción colectiva y las matrices tradicionales sobre «la política» y «lo social» (Zibechi 2007 y 2008). Estos sujetos sociales totalmente diferentes de los jóvenes alter-activistas, partiendo desde el *patchwork* de lo cotidiano (De Certeau 2000) y en línea con la tradición latinoamericana en comunicación ciudadana y participativa, dieron lugar a múltiples experiencias de articulación con medios digitales y analógicos en sus protestas.

Las páginas web creadas para romper el cerco mediático de los media *mainstream* a lo largo de las protestas populares en Argentina en 2001 o en la insurgencia de Oaxaca en 2006; el uso del Facebook y de los otros *social media* en las protestas estudiantil de los *pingüinos* en Chile o del movimiento "twitteado" mexicano #YoSoy132, así como del movimiento *Occupy* de Río y de Sao Paulo en Brasil; el uso de las NTIC por parte de los pueblos indígenas del subcontinente en defensa de sus territorios y de sus recursos naturales, hasta llegar a la reciente constitución de la blogsfera cubana que a través de la red digital está intentando re-producir y construir nuevos procesos de autonomía partiendo de los valores de la Revolución de 1959 pusieron en evidencia la emergencia de una nueva subjetividad política y el protagonismo de nuevos actores regionales como los movimiento indígenas y los movimientos populares urbanos, lo que en coherencia exige un cuestionamiento de las teorías al uso de la acción colectiva y el conflicto social desde el punto de vista de los medios de comunicación y representación de la cultura digital,

perfilando, como consecuencia, nuevas matrices epistémicas y un pensamiento propio definiendo un enfoque decolonial desde el Sur (De Sousa Santos 2010a; 2010b; 2014; Yehia 2007) a fin de romper con la racionalidad binaria y externalizada del mediactivismo como un simple proceso de apropiación, resistencia y oportunidad política.

Desde los años setenta del siglo pasado, las prácticas locales y creativas de comunicación y los testimonios de resistencia suscitados a través de los procesos de comunicación participativa constatan desde entonces la potencia liberadora de los saberes invisibilizados y excluidos históricamente en la comprensión de la comunicación. En este sentido, se hace visible la construcción de pensamiento desde la praxis como posibilidad de reflexión y elaboración de teoría desde la práctica/acción, de acuerdo con Ramiro Beltrán, y la Investigación-Acción Participativa como metodología colectiva de producción de conocimiento desde la participación de los actores, siguiendo las exploraciones de Orlando Fals Borda en Colombia en torno a la experiencia de lo popular y lo cotidiano. De esta manera, en el ámbito de la comunicación, el conocimiento científico es interpelado por la emergencia de otros saberes desde las culturas populares, afroascendientes e indígenas, en función de la construcción socio-analítica de conocimiento colectivo como lógica de apropiación de los saberes locales comunes, resituando la práctica teórica en el terreno de las formas ancestrales y antagonistas de lo procomún, de la tierra y las cosmogonías invisibilizadas por la racionalidad cartesiana como opción epistémica y política frente a la condición de colonialidad en la que ha vivido históricamente América Latina.

3. NTIC, hibridación y prácticas creativas de resiliencia

Las teorizaciones en torno a la cultura en América Latina en relación con el mestizaje y la hibridación (García-Canclini 2001), permiten hoy comprender los juegos de sincretismo, resignificación, reconfiguración, deconstrucción y reconstrucción entre lo folclórico, lo culto, lo popular y lo masivo en nuestro subcontinente. Es esta condición latinoamericana la que inspira y orienta las reflexiones sobre otras modernidades desde la mirada de José Joaquín Brunner (1988) hasta la crítica al desarrollo de Arturo Escobar en *La invención del Tercer Mundo* (1995), identificando las bases de otra matriz cultural atravesada por el carnaval, los sincretismos, la diversidad de las culturas populares, la escenografía, la participación y la cooperación productiva que hoy debe ser repensada desde las cosmogonías indígenas que Bolívar Echeverría identificara como *ethos* barroco. Desde estas propuestas, analizar las prácticas de apropiación y uso de las NTIC significa salir de una mirada tecno-centrista y enfocarse en los procesos que se dan entre el medio digital y las personas, siempre tomando en cuenta que el proceso de apropiación está vinculado de forma vital con el cuerpo social y cultural en el cual se desarrolla el medio de comunicación, desde el punto de vista de la cultura cotidiana y las experiencias vivenciales de los sujetos involucrados. De esta forma, el proceso de apropiación o la relación de mediación, como la llama Martin-Barbero (1987), está subsumida en la cultura y en las experiencias de las personas. Estas se apropian de los medios para escucharse y reconocerse, un reconocimiento que no es

pasivo sino que las transforma. El proceso de apropiación resulta vinculado de forma vital con el cuerpo social y cultural, y es desde esta perspectiva desde la que se legitima el proceso de apropiación (Subercaseaux 1989). Por este motivo, no es osado sostener que la apropiación se da cuando las personas dan sentido de pertenencia a las herramientas, las valoran y aprenden a usarlas para satisfacer sus necesidades e intereses o de los de su grupo social. Pudiendo resumir podemos destacar los siguientes patrones en los medios alternativos de comunicación que han emergido desde la reciente conflictividad social en América Latina:

- son experiencias mediáticas generalmente de pequeña escala;
- son experiencias que se caracterizan por el uso alternativo de la tecnología y no por el paradigma de la tecnología "alternativa";
- de maneras muy diferentes expresan visiones diferentes a las culturas, las políticas, las prioridades y a las perspectivas hegemónicas. Tanto con su actitud como con su posicionamiento político.
- encuentran sus motivaciones en la cotidianidad –en las necesidades ordinarias o extraordinarias– vivida por los protagonistas;
- se caracterizan por prácticas autogestionarias, es decir prácticas de creación, producción y distribución autodidactas, informales y de habilidades colectivas;
- conllevan una capacidad emancipadora;
- producen una horizontalidad comunicativa entre emisor y receptor;
- son productores de narrativas, de necesidades, deseos e identidades individuales y colectivas;
- producen un cambio cultural en las personas involucradas en la práctica mediática;
- son portavoces de un cambio social relativo a la visión del mundo de las personas involucradas;

Sobre este tapiz, en los párrafos que siguen a continuación, vamos a detallar qué elementos caracterizan la práctica de la apropiación y uso de los medios digitales.

3.1. Creatividad y sentido social

Por lo descrito anteriormente, se entenderá que el proceso de apropiación de las NTIC no se agota con las tareas de la reproducción, con el *CTRL+C* y *CTRL+V* de los contenidos, la lectura de un manual o la descarga de una guía en Internet. Por el contrario, la apropiación de las TIC representa y posibilita también un mínimo de libertad, de iniciativa y otra producción de sentidos. El acto de apropiarse es un acto creativo e intencional de "el que se apropia", una suerte de autonomía de la acción. No es una concesión de terceros ni impuesta por terceros, ni es concesión previa de lo apropiado (Neuman 2008), es un

proceso en el que los individuos se implican en un proceso de autoformación y auto-comprensión (Freire 1970 y 1980). La capacidad de *hacer nuestro* implica no sólo la tarea de *ensamblar* "sino la más arriesgada y fecunda de *rediseñar* los modelos para que *quepa* nuestra heterogénea realidad" (Martín-Barbero 2002, 17). De esta manera, la herramienta tecnológica se transforma en un objeto relacional y de re-significación de las prácticas diarias de los sujetos involucrados en la experiencia mediática (Rueda Ramos 2009), generando en el proceso de apropiación y re-codificación de las tecnologías tanto usos diversos como otros nuevos no planteados inicialmente. Además, la práctica mediática es utilizada por parte de los individuos como vehículo para reflejarse a sí mismos y a los otros, y sobre el mundo al cual pertenecen.

Analizando en profundidad el uso de las NTIC respecto a las figuras del lector o del oyente o del telespectador, se destaca la dimensión activa de las personas, la cual se manifiesta en una actividad social, cultural, económica y política de pleno derecho (Cardon 2006). Con la difusión de las NTIC, la innovación tecnológica se ha descentralizado desde los centros de investigación públicos y privados. De hecho, la dimensión activa desarrollada por los usuarios se ha manifestado en una innovación por el uso (Von Hippel 2005) a partir de nuevas prácticas cotidianas. Efectivamente, si miramos atrás en la breve historia de Internet y de las tecnologías digitales, estas han llevado a ciertas rupturas significativas en el proceso de innovación tecnológica, las cuales han surgido desde las exigencias y propuestas de los usuarios (Gubitosa 2007; Torvalds y Diamond 2002; VV.AA. 1999; Lyon y Hafner 1996). Algunos ejemplos son el software libre, los virus, el *file sharing*, las diferentes *wiki*, el mismo sistema *wi-fi*, etc.

A partir de nuevos usos de las tecnologías, las habilidades que las personas desarrollan manifiestan una topología que, como sugiere Martín- Barbero, presenta tres estratos: el arcaico, el residual y el emergente (1987, 90). Lo que sobrevive del pasado en cuanto pasado –el arcaico- se proyecta sobre lo residual, sobre la trama en la que hay elementos incorporados por la cultura dominante y elementos que se resisten a esta. En este enmarañamiento se articula secretamente lo emergente, el proceso de innovación "en las prácticas y los significados" (1987, 90). En otras palabras, en el uso de la tecnología existe un proceso de adaptación, substitución y/o rechazo, y sin embargo, de hibridez entre las nuevas tecnologías de información y las viejas tecnologías, entre prácticas residuales y prácticas emergentes (García Canclini 2001). La práctica comunicativa dependerá no solamente de los usos, sino también, y fundamentalmente, de las formas sociales inscritas en el *habitus* de las personas. Este modelo de apropiación es un hacer que implica adaptación, transformación y recepción activa en base a un código distinto y propio de las personas en que está presente tanto el goce como la resistencia. Ejemplo de ello son las luchas de resistencia en defensa de los territorios y los recursos naturales por parte de comunidades campesinas y pueblos indígenas que han emergido como respuesta a las nuevas políticas extractivitas en América Latina y que se caracterizan por el uso creativo de las nuevas tecnologías. Experiencias con los medios digitales utilizados por el pueblo mapuche en Chile, los pueblos indígenas de la Selva Peruana, o las comunidades del

Chaco Boliviano, entre otros, demuestran que en el uso de la tecnología existe un proceso de adaptación, substitución y/o rechazo, al tiempo que una lógica de hibridación entre las tecnologías digitales y las analógicas, entre las prácticas residuales comunitarias y rurales y las prácticas urbanas emergentes, entre las cosmovisiones indígenas y el imaginario de la nueva generación de nativos digitales. De esta forma el concepto de apropiación se transforma en una categoría en movimiento, desborda los límites de la reproducibilidad y de la heteronomía, es un acto en el que se rompe la lógica dicotómica entre lo original e imitado donde surgen nuevos productos resultado de la innovación de prácticas, de significados y a veces de herramientas.

3.2. Entornos cotidianos y territorio expresivo

En el modelo de apropiación delineado, se desarrollan determinadas relaciones y vínculos entre el medio y sus usuarios en los cuales se integran aspectos de identificación, de interacción, de proyección, de personalización, de territorialidad y privacidad. En un primer momento, las personas actúan sobre el espacio mediático para modificarlo, adaptarlo y dotarlo de significación. Por ello, entrando en el espacio físico de cualquier medio alternativo (una cabina de radio, las instalaciones de ordenadores, etc.) nos damos cuenta de cómo "lo popular se expresa en la ambientación" (Martín-Barbero 1987, 257); es decir, que el espacio alrededor del medio técnico vive un proceso de identificación por parte de los usuarios: desde pegatinas gritando al software libre, pasando por una foto del Che Guevara o la última foto de los hijos o de la novia, hasta llegar a un imán del pingüino de Linux, etc. Una identificación que se refleja también en el espacio binario virtual: el logo diseñado de una página web, un especifico *jingle* que caracteriza una radio, los avatares personalizados en un foro, etc. Todos estos símbolos sirven al mismo tiempo como señales de apropiación, ya que de esta forma se acota o delimita un espacio, y son indicadores de la personalidad de las personas que toman el medio.

En otras palabras, cuando las personas se apropian de un medio de comunicación no solamente desarrollan con este una relación utilitaria que puede tener como objetivo, por ejemplo, romper el cerco mediático de los media *mainstream*; al mismo tiempo establecen también una relación con el lugar en el cual la comunicación toma sentido, intentando dejar en él sus propias vivencias, su propia impronta (Pol Urrútia 1996; 2002). La identificación simbólica se vincula con procesos afectivos, cognitivos e interactivos a través de la acción sobre el espacio "ocupado", las personas, los grupos y las colectividades transforman el espacio, dejando en él su 'huella' es decir, señales y marcas cargadas simbólicamente, como es el caso ilustrativo de las webs del pueblo Mapuche en lucha por sus territorios donde hay construcción simbólica desde el texto, las banderas, la imagen del poder del conocimiento religioso – la *machi* y del poder político – el *lonco* (Godoy 2003). Mediante estos procesos de interacción, las personas dotan de este modo al espacio mediático de un significado individual y/o colectivo. Además, con la realización del medio digital, uno de los primeros elementos del proceso dialéctico por el cual se vinculan las personas y el medio

de comunicación es la elección del nombre, es decir, del dominio para las páginas webs, los blogs, etc. En la elección del nombre se reflejan los deseos y las motivaciones que llevaron a estas personas a implicarse en la lucha. Así por ejemplo es el caso del portal web *Revolucionemos Oaxaca* en las protestas del 2006, de la tv en streaming *Rompeviento*, de la web *Tarifa Zero* del Movimento Passe Livre (Free Fare Movement) en Brasil, etc. Así, en los últimos años, con la difusión en América Latina de los *social networks*, también los hashtags se transforman en espacios de significados propios: #NãoVaiTerCopa, #YoSoy132, #BRevolução, #comunidadmapuche, #VemPRaRua, etc.

El resultado de la relación que se crea con el medio digital permite a los protagonistas rediseñar la realidad que están viviendo y reinventar una zona mediática relativamente autónoma (Bey, 1985) organizada con sus prácticas horizontales y antiautoritarias que de forma temporal elude las estructuras hegemónicas de organización y/o control social, atribuyendo al medio de comunicación características propias de su nueva identidad comunitaria. Un ejemplo es el caso de los nodos digitales desarrollados por el movimiento mexicano #YoSoy132 (Treré 2013; Gómez y Treré 2014), que pusieron en valor los rasgos de una nueva subjetividad, de una nueva ciudadanía dispuesta al diálogo y al debate, a la deliberación y decisión colectiva, con mayor capacidad de autonomía y empoderamiento. La creación de estas "geografías" a través de las NTIC implica también la creación de un sentido de pertenencia unido a la construcción de una comunidad y de su imaginario colectivo (Escobar 2008 y 2010). La creación de estos nuevos espacios públicos mediáticos también implica la producción de ciberculturas que crean resistencia, transformación o presentan alternativas a las culturas y políticas dominantes, ya sean virtuales o reales (Escobar 1999).

3.3. Desestabilizando el estatus-quo: tácticas de apropiación cotidiana

Las experiencias alternativas en comunicación y participación ciudadana en América Latina han puesto en evidencia que a la producción centralizada y expansionista de las clases dominantes corresponde "otra" producción por parte de la gente común y corriente en la que se combinan tanto los productos impuestos como la producción propia, así como se generan otros usos y significados. Pues estas prácticas son modos y formas de hacer frente a la destrucción de su economía moral para impugnar la hegemonía de la clase dominante (Thompson 1971; 1989; 1991). Además, como hemos visto anteriormente, la resistencia y subversión de las personas comunes y corrientes no pasa por el rechazo o el cambio manifiesto de los productos impuestos simplemente porque estas personas no pueden huir de estos productos impuestos (De Certeau 2000, XLIII), sino que dicha resistencia y subversión se manifiesta en el cómo estos productos son utilizados con funciones y fines diferentes a los propuestos por el sistema (García Canclini 2001). Mediante un juego sutil de tácticas que se oponen a las estrategias de los dominantes, los usuarios manifiestan una forma de resistencia moral y política en la que "los sistemas de

representaciones o los procedimientos de fabricación ya no aparecerían como cuadros normativos, sino como *herramientas manipuladas por los usuarios*" (De Certeau 2000, 26).

En esta particular dialéctica, el contexto de producción es el mismo que el contexto de recepción y la horizontalidad de la comunicación entre emisor-receptor da lugar a que la audiencia esté solamente a un paso de poderse transformar en un creador del medio. En suma, las prácticas de apropiación siguen una lógica táctica y no estratégica; se desarrollan en red y se deslizan desde la estructura vertical, es decir que son prácticas que se encuentran determinadas por la ausencia de poder, como la estrategia se encuentra organizada por el principio de poder (De Certeau 2000). Las tácticas de apropiación de las NITC operadas por estos nuevos sujetos emergentes rehúyen por los mismos también el poder del conocimiento; las personas que se apropian de la herramienta tecnológica no necesitan apropiarse de todos los códigos de la herramienta tecnológica, sino que se apropian de lo que es necesario en ese momento, en esa circunstancia concreta. El poder del conocimiento o la dominación que se insinúa en la ausencia de conocimiento es reemplazada por el conocimiento compartido entre las personas involucradas. Por ejemplo, la falta de recursos técnicos, en las experiencias urbanas de Argentina, se superó recurriendo a la práctica del *trueque*, es decir intercambiando y montando piezas de viejos ordenadores para construir "nuevos" pc. En el movimiento de Oaxaca, en Chile o Brasil funcionó también la financiación masiva, también conocida como *crowdfunding*. En otras experiencias, la inaccesibilidad a la red de Internet por parte de las comunidades indígenas zapotecas de México en defensa de sus territorios se superó gracias a la realización de una red de Internet inalámbrica de banda ancha utilizando un canal de TV en UHF. Es decir, las dificultades encontradas a lo largo de la experiencia mediática se superaron principalmente gracias a los vínculos de solidaridad que se desarrollaron a lo largo de la protesta y a las prácticas autodidactas e informales. La práctica del *Do It Yourself* (DIY) -*hazlo tú mismo*- no abarca solamente la dimensión individual, más bien es una práctica puesta en común que, en el fondo, constituye un proceso educacional experimentado y vivido por todos los protagonistas. En estas experiencias el "tú" del DIY se trasforma en un "nosotros", es decir, en la práctica de apropiación se involucran habilidades colectivas y el mencionado DIY se transforma en *hagámoslo nosotros mismos*. La consecuencia es que la práctica mediática, el uso y el significado de los medios digitales en América Latina es el resultado de un conjunto entre los componentes comunitarios -la organización, las reglas y los principios que se refieren al espacio físico y material, etc.- y los elementos de la comunalidad (Díaz Gómez 2004) -como la existencia espiritual, el código ético e ideológico, la conducta política, social, jurídica, cultural, económica y civil.

3.4. Off-line versus On-line

Otro y último elemento que queremos destacar de estas experiencias sociales que se apropian de los medios digitales en América Latina es que estas prácticas mediáticas son el reflejo de la acción colectiva llevada a cabo en sus contextos de conflicto o protesta social

y que, como visto, se manifiesta generalmente en la realización de un medio alternativo de comunicación digital -individual o colectivo- como blogs, portales web, radio en *streaming*, píldoras de *podcast*, etc. (Trere y Magallanes-Blanco 2015).

En otros términos, los proyectos que emergen de la práctica de netactivismo son proyectos *off-line* (Pasquinelli 2002, 12), es decir, son una expresión en la Red de prácticas que se están llevando a cabo en la "calle", como fueron las experiencias mexicanas de los distintos nodos del movimiento #YoSoy132 en contra del autoritarismo del gobierno mexicano (Trere, 2015; García y Trere, 2014) y el uso de las redes sociales por parte del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad en contra de la violencia y el crimen organizado (Trere y Cargnelutti 2014), o el papel de los medios digitales en las *Jornadas de Junho* en Brasil, (Santos 2018).

Además, si movemos nuestro enfoque en los sujetos sociales que componen un movimiento social o nos movemos a la amplia y difusa geografía de los micros conflictos sociales que se dan lugar en situaciones locales podemos observar que las personas involucradas inicialmente, por lo general, son usuarios de base. Es decir, los vecinos que protestan en contra de un desarrollo inmobiliario urbano (Gómez Meneses, 2013), los padres de hijos desaparecidos (Mondolessi 2016), los pueblos indígenas que defienden sus territorios (Valencia, Restrepo y Cardona 2017; Cadavid Bringe, Herrera Huérfano, Fayad Sanz y Vega Casanova 2017), etc. tienen muchas veces solamente un conocimiento básico de las NTIC: saben utilizar un editor de texto, el correo electrónico y tienen un conocimiento mínimo de las herramientas y aplicaciones presentes en Internet.

Pero, sus capacidades técnicas crecen junto a las exigencias del medio de comunicación. Es decir, las personas no se apropian de la totalidad de los códigos y de las prácticas del ciberespacio, ya que la apropiación y el uso de las herramientas digitales dependerá de las necesidades reales que tengan la personas o los colectivos sociales de referencia, como pasó por ejemplo por las mujeres que a lo largo de la insurgencia de Oaxaca decidieron apropiarse de un medio de comunicación digital, y se transformaron de usuaria de base de las TICs a comunicadoras expertas en plataformas digitales (Sierra, Poma, y Gravante 2016).

Además, este proceso se caracterizan por reflejar las experiencias cotidianas de los protagonistas, buscar y proponer nuevos modelos de comunicación, hibridar viejo y nuevo medio, romper la diferencia entre emisor-receptor, fomentar nuevas formas de participación sociales y políticas en la realidad social en que se desarrolla el medio (Gravante 2016; Sierra y Gravante 2017; 2018; Trere y Magallanes-Blanco 2015). Hasta al punto de desarrollar una propia perspectiva de comunicación, así como reflexiona Franco Coelho (2016) con respecto a las experiencias en comunicación de los pueblos indígenas.

Por el contrario, los proyectos que surgen de la práctica del hacktivismo son proyectos *net-based*, construidos en la Red y pensados por la Red, son experiencias *on-line* en que los técnicos, los programadores y los *sysadmin* tienen un rol central; si por un lado son proyecto que, con un alto contenido de innovación tecnológica, por otro lado establecen una hegemonía especifica de la técnica. El hacktivismo es una práctica inscrita en la ideología de la máquina, es una práctica *tecnology-driven*, "típica de quien viene del ambiente

techie" (Pasquinelli 2002, 13), como por ejemplo los diferentes grupos de hacker que se auto-nombran *Anonymous*.

En el hacktivismo encontramos a menudo una incondicional confianza en que la tecnología portaría automáticamente consigo una liberación social; mientras, la Red es elevada a perfecto instrumento de democracia, olvidando la brecha digital que coloca a buena parte de la sociedad fuera del alcance de estos medios o de una permanente y valida conexión a Internet.

Como resulta evidente, en la práctica de hacktivismo las personas se apropian de la totalidad de los códigos del ciberespacio y de las prácticas de la Red. Estas ciber-experiencias tienen una fuerte influencia por parte de la filosofía y de la dimensión apolítica estadounidense de las primeras comunidades de hackers, como es la experiencia del proyecto de *Wikileaks*, aunque gracias al particularismo de sus comunidades se tornan en proyectos interesantes pero que habitualmente son incapaces de articularse con otras realidades sociales. Las prácticas de hacktivismo se caracterizan por:

- tener como espacio de actuación el ciberespacio en toda su complejidad;
- usar exclusivamente el software libre y tecnología "liberada" de patentes, y hacer *agitprop* para su difusión y uso;
- hacer acciones de protesta en la Red (Van de Donk, Loader, Nihon y Rucht 2004), como sentadas virtuales y ataques *DoS,* entre otros;
- estar estrechamente relacionados con las prácticas artística a través de Internet: *Net Art, Cyber Culture*, etc.;
- fomentar a través de Internet nuevas formas de participación social y política en el mundo virtual, como el proyecto en contra de la frontera USA/México, *The Transborder Immigrant Tool*; la propuesta de democracia directa *Democracia 4.0;* o el proyecto de moneda electrónica *Bitcoin*.

Como se puede comprender, los confines entre estas dos prácticas son mucho más difusos de lo que se pueda pensar. Hay flujos de recursos, de experiencias y conocimiento entre las dos prácticas, muchas veces se yuxtaponen y en otras cuantas se crean proyectos híbridos. Como es el caso del proyecto itinerante de la *Semana de la Soberanía Audiovisual*, el *Hacker Meeting* en México, el proyecto de cinema latinoamericano independiente *Bombozila* proyectos que también se realizan juntos con profesionales de medios de comunicación y cinema. Aunque, hay que destacar que son proyecto que no surgen desde un conflicto social en particular como los casos vistos anteriormente, más bien, emergen como respuesta de un malestar socio-cultural o emergen en la convergencia con los ciclos de protestas sociales. Pues, es más común ver la integración de comunidades de hackers en movimientos sociales, como es el caso de movimiento *#CompartirNoEsDelito* que se dio en Colombia (Chenou, y Castiblanco Carrasco 2018).

Pero a pesar de las diferencias y similitudes, ambas prácticas representan un modelo y metáfora del hacer sociedad, son prácticas en que se manifiestan necesidades, deseos y en que se re-produce un propio imaginario del mundo y de la sociedad, capaces de reconfigurar los capitales sociales. Aspecto que analizaremos en el apartado siguiente.

4. Reconfigurando los capitales sociales

Las reflexiones anteriores nos llevan a comprender que el proceso de apropiación de las NITC es un proceso dialéctico por el cual se vinculan las personas y los medios, dentro de un contexto sociocultural, desde los niveles individual, grupal y comunitario. Este proceso de transformación lleva a los protagonistas a reelaborar y redefinir valores, creencias e identidades tomando conciencia de aspectos de la realidad que hasta aquel momento no habían considerado, al grado de cambiar su percepción de la realidad y actuar en consecuencia. Así, observamos que, en las experiencias latinoamericanas, resulta que a través de las NTIC la ciudadanía proyecta su imaginario social, dando lugar a una propia reelaboración del concepto de práctica política. Por ejemplo, el análisis de las protestas estudiantiles de los *pingüinos* en Chile, del #YoSoy132 en México, han evidenciado cómo el medio ciudadano más que ser un canal de protesta tiene la capacidad de desarrollar propuestas positivas sobre las posibilidades que se pueden dar dentro de una sociedad, siempre y cuando estas propuestas surjan desde la gente y no desde los grupos dominantes. Mientras, los medios ciudadanos desarrollados en los territorios en guerra de Belén de los Andaquíes en Colombia (Rodríguez 2008) ilustran cómo la comunicación participativa se desarrolla a partir de la ruptura de las narraciones y de las visiones dominantes, y estas últimas son sustituidas por imágenes que simbolizan la práctica cotidiana de las personas, de todo un mundo reprimido y con necesidad de darse a conocer. Así que, en las experiencias latinoamericanas, la comunicación alternativa "no ha sido un medio para el desarrollo, sino un fin en sí: la conquista de la palabra, el mecanismo de participación en la sociedad" (Gumucio Dragon 2011, 32). Mientras, la difusión y el uso popular de la tecnología digital permiten consolidar *otras* versiones (y visiones) de la realidad y hacerlas públicas, en las palabras de Clemencia Rodríguez, las NTIC son tecnologías "diseñadas para nombrar el mundo, son las tecnologías que nos dejan decir al mundo nuestros propios términos... Porque son tecnologías diseñadas para convertirnos en artesanos de producto simbólicos" (2011, 48).

En definitiva, gracias a la amplia experiencia acumulada desde la década de los sesenta del pasado siglo en materia de comunicación participativa y desarrollo local (Beltrán, 1993), los procesos de empoderamiento en la cultura digital ha llevado a los protagonistas no solamente a pensar en la importancia de disponer de un medio autónomo de comunicación, sino también en reubicar la problemática del poder y de la toma de decisiones, tal y como por ejemplo plantean los movimientos indígenas. De hecho, en el marco de las luchas de los pueblos originarios, se vienen liderando nuevas formas de innovación jurídica y social que han alcanzado reconocimiento político internacional,

consolidando así su capacidad de influencia y las propuestas defendidas de nuevos modelos de referencia del *buen vivir* cuya manifestación más evidente es la organización transnacional del movimiento indígena latinoamericano, amén de los reconocimientos constitucionales, y la propia potencia y capacidad de sus organizaciones de interlocución, que han conseguido romper el cerco mediático y hacerse visibles no sólo en Internet -caso del EZLN o del movimiento mapuche- sino sobre todo articular desde una perspectiva regional sus reivindicaciones históricas tal y como demuestra la Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas de Bolivia, Ecuador, Perú y Colombia que se constituyó en el 2006, con plataformas de lucha por el derecho a la lengua, al territorio, a la defensa de la naturaleza, a la biodiversidad y a la autonomía, cuya eficacia ha renovado "el debate civilizatorio" y el cuestionamiento de la herencia imperial de los procesos de globalización occidental.

5. Conclusiones

Tratar de repensar la construcción del campo comunicacional desde el punto de vista de la ruptura que, en cierto modo, introduce la tecnología y el desafío epistemológico del necesario diálogo interdisciplinario en un escenario abiertamente de crisis, de debilidad del pensamiento crítico y, sin embargo, no obstante, de emergencia de un ser y pensar *Otro visible* como actor político en los nuevos movimientos sociales de la región, se antoja, en nuestro tiempo, un problema hartamente complejo, difícil de acometer en un momento de transición y crisis de paradigmas. Conscientes de la necesidad de asunción de la ambivalencia y el potencial de las derivas y lógicas sociales que la cultura moderna negó por omisión hoy sin embargo se vislumbran a corto y medio plazo en el horizonte cognitivo de América Latina, la emergencia de una nueva *conciencia posible* que permitiría definir una nueva lógica y pensamiento del Sur actualizando para trascender la experiencia de Escuela Latinoamericana de Comunicación.

A partir de nuevos procesos y luchas que han germinado en el subcontinente dando lugar a nuevas ideas, no suficientemente sistematizadas en nuestro campo científico, podríamos afirmar que asistimos a la emergencia de nuevos *locus* o experiencias de pensamiento e intervención social que, en parte, pueden aportar líneas de desarrollo para la constitución de un nuevo pensamiento comunicológico en la región al tiempo que una nueva lógica de teorización de la cultura digital y la acción colectiva.

En el actual contexto histórico, la innovación político-social de luchas como la del movimiento indígena latinoamericano proyecta la emergencia de prácticas de comunicación propias y cotidianas como las asambleas y las mingas de pensamiento y de la palabra a través de la apropiación tecnológica que configuran lo que Arjun Appadurai denomina la dimensión del "trabajo de la imaginación" en la era de la globalización, la imaginación como "un crisol para el trabajo cotidiano de la supervivencia y la reproducción… La imaginación como un hecho popular, social y colectivo… La facultad a través de la cual surgen los modelos colectivos de disensión y de nuevas ideas para la vida

colectiva" (Appadurai 1997, 4). En este sentido, un compromiso estratégico en comunicación y cultura autóctona sobre la apropiación de las nuevas tecnologías es la recuperación de la memoria colectiva, de las luchas y frentes culturales perdidos o conquistados, la actualización en fin de la historia común, reivindicando la emergencia de las culturas negadas en la modernización latinoamericana. Especialmente en lo que se refiere al debate de los años setenta sobre comunicación y diversidad cultural, las discusiones sobre soberanía y modelos de desarrollo, la exclusión de minorías étnicas y lingüísticas en la comunicación internacional, o las formas de control ideológico y de hegemonía neocolonial que introducen las nuevas tecnologías, hoy deben ser revisadas dando el lugar que no tuvieron a las identidades silenciadas o reprimidas del indigenismo, cuya tradición milenaria debe ocupar una función protagonista en la defensa de una política científica que asuma radicalmente el principio de diversidad cultural. La incursión de la llamada *comunicación alternativa* sustentada en la oposición a lo constituido, lo alterno a lo establecido, lo otro distinto a lo institucional en contraposición a los grandes medios, abrió hace décadas una de las ventanas de discusión y aporte más importante al debate de la comunicación desde América Latina y en cierto modo por vez primera visibilizó las culturas indígenas. Hoy los análisis y las investigaciones sobre el tema de comunicación y culturas indígenas aparecen con mayor fuerza en México, Bolivia y Ecuador y se centran en estudiar los procesos de apropiación de tecnologías de la comunicación y la información desde las radio hasta las tecnologías más recientes como procesos de reconocimiento cultural. Otra línea de trabajos van a comenzar a observar el grado de incidencia y alcance de los discursos mediáticos desde el punto de vista del tratamiento informativo sobre temas indígenas, las formas de inclusión/ exclusión e invisibilización de lo étnico, así como la folclorización y exotización de las culturas originarias. Pero sobre todo se constituye una Comunicología de la praxis, esto es, un saber para la acción, una nueva lógica del sentido, las bases de reflexividad y metacognición que anticipa muchos de los debates contemporáneos del constructivismo por el énfasis en el contexto, la historia conectada, y la triangulación compleja y recursiva en la emergencia de una *Comunicología Otra* que en parte favorecen los procesos de producción de la cultura digital y transmediada.

Referencias

Appadurai, Arjun. 1997. *La globalización y la imaginación en la investigación*. http://goo.gl/YgzVWE.

Beltrán, Luis. 1993. Communication For Development In Latin America: A Forty-Year Appraisal. En *Cultural Expression in the Global Village,* Nostbakken, D. & Morrow, C. Eds. 10-11. Penang, Malaysia: Southbound.

Bey, Hakym. 1985. *The Temporary Autonomous Zone, Ontological Anarchy, Poetic Terrorism*. Brooklyn, NY: Autonomedia.

Bolaño, César, Guillermo Mastrini y Francisco Sierra, coords. 2012. *Political Economy, Communication and Knowledge. A Latin American Perspective*. New York: Hampton Press.

Brunner, José. 1988. *Un espejo trizado*. Santiago de Chile: FLACSO.

Cadavid Bringe, Amparo, Eliana Herrera Huérfano, David Fayad Sanz y Jair Vega Casanova. 2017. Apropiación de TIC, pueblos indígenas y procesospolíticos de resistencia en Colombia: el caso del Tejido de Comunicación. En *Tecnopolítica en América Latina y Caribe*, Sierra Francisco y Gravante, Tommaso (eds.), 145-174. Salamanca, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Cardon, Domenique 2006. La innovación por el uso. En *Palabras en Juego: Enfoques multiculturales sobre las sociedades de la información,* Ambrosi, Alaine, Peugeot, Valérie y Pimienta, Daniel, coord., 109-27. París: C & F Ediciones.

Certeau, Michel de. 2000. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer.* México: Universidad Iberoamericana.

Chenou, Jean-Marie y Rodulfo Armando Castiblanco Carrasco. 2018. #CompartirNoEsDelito: Creating Counter-Hegemonic Spaces Online for Alternative Production and Dissemination of Scientific Knowledge. En *Networks, Movements and Technopolitics in Latin America. Critical Analysis and Current Challenges,* Sierra Francisco y Gravante, Tommaso (eds.), 177-198. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan/IAMCR Series.

Díaz Gómez, Floriberto (2004). "Comunidad y comunalidad". *Diálogos en la acción* 2, 365-73.

Escobar, Arturo. 1995. *Encountering Development: The Making and Unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

Escobar, Arturo. 2008. *Territories of Difference. Place, Movements, Life, Redes.* Durham, NC: Duke University Press.

Escobar, Arturo. 2010. *Una minga para el postdesarrollo: lugar, medio ambiente y movimientos sociales en las transformaciones*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global y Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Franco Coelho, Rafael. 2016. *La apropiación cultural, social y política de los medios de comunicación en comunidades indígenas. El proyecto Aldea Digital en el pueblo Xavante (Brasil Central).* Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, Paulo. 1980. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

García Canclini, Nestor. 2001. *Culturas híbridas*. Buenos Aires: Paidós.

García, Rodrigo y Trere, Emiliano. 2014. The #YoSoy132 movement and the struggle for media democratization in Mexico. En *Convergence*, 20, 4, 496-510. DOI: 10.1177/1354856514541744.

Godoy, Carmen. 2003. "Sitios Mapuches en Internet: Reimaginando la Identidad". *Revista Chilena de Antropología Visual* 3. http://goo.gl/S2J0Ta.

Gómez Meneses, Joaquín. 2013. *Medios ciudadanos y conflictos urbanos: expresiones de periodismo y participación en Colombia*. Bogotá : UNIMINUTO.

Gómez, Raúl y Emiliano Trere. 2014. "The #YoSoy132 movement and the struggle for media democratization in Mexico". *Convergence* 20(4), DOI: 10.1177/1354856514541744

Gravante, Tommaso. 2016. *Cuando la gente toma la palabra. Medios digitales y cambio social en la insurrección popular de Oaxaca, México*. Quito: Ediciones CIESPAL.

Gubitosa, Carlo 2007. *Hacker, scienziati e pionieri. Storia sociale del Ciberspazio e della Comunicazione Elettronica*. Roma: Stampa Alternativa.

Gumucio Dragon, Alfonso. 2011. Comunicación para el cambio social: clave de desarrollo participativo. En *Comunicación, desarrollo y cambio social: interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios,* Pereira Gonzalez, J. M., Cadavid Bringe, A. coord., 19-36. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Juris, Jeffrey y Geoffrey Pleyers. 2009. Alter-Activism: Emerging Cultures of Participation among Young Global Justic Activists. En *Journal of Youth Studies*, XII, 1, 57-75.

Juris, Jeffrey. 2005. The new digital media and activist networking within anti-corporate globalization movements. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 597, 189-208.

Juris, Jeffrey. 2008. *Networking Futures*. The Movements against Corporate Globalization. Durham, UK: Duke University Press.

Lyon, Matthew y Kate Hafner. 1996. *Where Wizards Stay up Late: The Origins of The Internet*. New York: Simon and Schuster.

Magallanes Blanco, Claudia. 1999. From Chiapas to the World: The EZLN and the Media. Paper presentado en *The Pacific Coast Council on Latin American Studies* at California State University, 28-30 October 1999.

Magallanes Blanco, Claudia. 2011. Zapatista Media (Mexico). En *Encyclopedia of Social Movement Media,* John Downing, ed., 563-65. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Mandolessi, Silvana. 2016. Todos somos Ayotzinapa: el rol de los medios digitales en la formación de memorias transnacionales sobre la desaparición. Ponencia presentada en el seminario "México en Bélgica", Universiteit Antwerpen, 23-24 May 2016.

Martín-Barbero, Jesús. (2002). *Oficio de cartógrafo. Travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Santiago del Chile: Fondo de Cultura Económica.

Martín-Barbero, Jesús. 1987. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.

McDonald, Kevin. 2006. *Global Movements*. London: Blackwell.

Neuman, María. 2008. La apropiación tecnológica como práctica de resistencia y negociación en la globalización. Paper presentado en el *IXº Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación*. México, 2008.

Pasquinelli, Matteo. 2002. *Media Activism. Strategie e pratiche della comunicazione indipendente*. Roma: Derive & Approdi.

Pleyers, Geoffrey. 2004. Social Forums as an ideal model of convergence. En *International Social Science Journal*, LVI, 182, 507-517;

Pleyers, Geoffrey. 2010. *Alter-globalization. Becoming actor in the global age*. Cambridge: Polity Press.

Pol Urrútia, Enric. 1996. La apropiación del espacio. En *Cognición, representación y apropiación del espacio,* Lupicinio, I. y Pol, E. eds. *Collecció Monografies Psico-Socio-Ambientals* 9, 45-62.

Pol Urrútia, Enric. 2002. El modelo dual de la apropiación del espacio. En *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos,* Mira, R., Sabucedo, J. M. y Romay, J. eds. 123-32). A Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.

Rodríguez, Clemencia. 2008. *Lo que les vamos quitando a la guerra. Medios ciudadanos en contexto de guerra en Colombia*. Bogotá: C3/FES.

Rodríguez, Clemencia. 2011. Trayectoria de un recorrido: comunicación y cambio social en América Latina. En *Comunicación, desarrollo y cambio social: interrelaciones entre comunicación, movimientos ciudadanos y medios,* Pereira Gonzalez, J. M., Cadavid Bringe, A. eds., 37-56. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Rueda Ramos, Erika. 2009. "Los adultos y la apropiación de tecnología. Un primer acercamiento. *Mediaciones Sociales". Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación* 4, 329-54.

Santos, Nina. 2018. The Brazilian Protest Wave and Digital Media: Issuesand Consequences of the "Jornadas de Junho" and Dilma Rousseff's Impeachment Process. En *Networks, Movements and Technopolitics in Latin America. Critical Analysis and Current Challenges,* Sierra, Francisco y Gravante, Tommaso (eds.), 113-131. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan/IAMCR Series.

Sierra, Francisco y Tommaso Gravante. 2017. *Tecnopolítica en América Latina y Caribe*. Salamanca, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Sierra, Francisco y Tommaso Gravante. 2018. *Networks, Movements and Technopolitics in Latin America. Critical Analysis and Current Challenges*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan/IAMCR Series.

Sierra, Francisco, Alice Poma y Gravante, Tommaso. 2016. Citizen Media and Empowerment. An analysis of three experiences of media re-appropriation carried out by women in the popular insurrection of Oaxaca, Mexico (2006). En *The Praxis of Social Inequality in Media: A Global Perspective*, Jan Servaes y Toks Oyedemi (Eds.), 161-180. London, UK: Lexington Books.

Sierra, Francisco, ed. 1997. *Comunicación e insurgencia: la información y la propaganda en la guerra de Chiapas*. Hondarribia, Guipuzcoa: Hiru.

Sierra, Francisco. 1999. *Hacia una nueva comunicación política. Ética dialógica y configuración virtual de las redes emergentes. El modelo zapatista como alternativa comunicacional*. Madrid: UNED.

Sousa Santos, Boaventura de. 2010a. *Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal.* Buenos Aires: CLACSO/Prometeo Libros.

Sousa Santos, Boaventura de. 2010b. *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Buenos Aires: Antropofagia.

Sousa Santos, Boaventura de. 2014. *Epistemologies of the South. Justice against Epistemicide.* Boulder/London: Paradigm Publishers.

Subercaseaux, Bernardo. 1989. "Reproducción y Apropiación: Dos modelos para enfocar el dialogo intercultural". *Revista Diálogos de la Comunicación* 23, 97-102.

Thompson, Edward. 1979. *Tradición, revuelta y conciencia de clase. Estudios sobre la crisis de la sociedad industrial*. Barcelona: Crítica.

Thompson, Edward. 1989. *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Barcelona: Editorial Crítica.

Thompson, Edward. 1991. *Customs in Common: Studies in Traditional Popular Culture*. London: Merlin Press.

Torvalds, Linus y David Diamond. 2002. *Just for Fun: The Stary of an Accidental Revolutionary*. New York: Harper Collins.

Treré, Emiliano 2013. "#YoSoy132: la experiencia de los nuevos movimientos sociales en México y el papel de las redes sociales desde una perspectiva crítica". *Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa* 55, 112-21.

Trere, Emiliano y Claudia Magallanes-Blanco. 2015. Special Issue: Latin American Struggles. Battlefields, Experiences, Debates: Latin American Struggles and Digital Media Resistance. En *International Journal of Communication*, 9, 3652- 3822.

Trere, Emiliano y Daniele Cargnelutti. 2014. Movimientos sociales, redes sociales y Web 2.0: el caso del Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad. En *Communication & Society/Comunicación y Sociedad*, 27, 1, 183-203.

Trere, Emiliano. 2015. Reclaiming, proclaiming, and maintaining collective identity in the #YoSoy132 movement in Mexico: an examination of digital frontstage and backstage activism through social media and instant messaging platforms. En *Information, Communication & Society*, 18, 8, 901-915. DOI: 10.1080/1369118X.2015.1043744.

Valencia, Juan Carlos, Paula Restrepo y Luis Felipe Cardona (2017). Activistas de película: apropiación tecnológica, aparición y desaparición del pueblo Wiwa en el conflicto armado colombiano. En *Tecnopolítica en América Latina y Caribe*, Sierra Francisco y Gravante, Tommaso (eds.), 115-144. Salamanca, España: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Von Hippel, Eric. 2005. *Democratizing Innovation*. Boston: MIT Press.

VV.AA. 1999. *Open Sources: Voices from the Open Source Revolution.* CA, USA: O'Reilly Media.

Yehia, Elena. 2007. Descolonización del conocimiento y la práctica: un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/decolonialidad latinoamericanas y la teoría del actor-red. *Tabula Rasa* 6, 85-115.

Zibechi, Raúl. 2007. *Autonomías y Emancipaciones. América Latina en movimiento.* Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Zibechi, Raúl. 2008. *Territorios en resistencia. Cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas.* Buenos Aires: Lavaca.



Ceremonia de posesión de la autoridad mayor del Cabildo Unificado Chamí, septiembre 2017. Fotografía Camilo Cruz Sandoval.

Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales

Tecnologia da informação e comunicação na comunidade Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: um olhar a partir das representações sociais

Information and communication technologies in the Embera Chamí community of Pueblo Rico, Risaralda: A look at social representations

Camilo Cruz Sandoval
Estudiante de Maestría en Comunicación y Política, Universidad Autónoma Metropolitana
Ciudad de México, México
kmilo100@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-8507-1048

Resumen: El presente artículo, tiene como objetivo presentar algunas reflexiones sobre la relación entre los pueblos indígenas y las TIC, centrándose en el caso de la comunidad Embera Chamí del municipio de Pueblo Rico, Risaralda y su relación con las nuevas tecnologías, sus usos sociales y apropiaciones. Abordado desde el enfoque teórico-metodológico de las Representaciones Sociales, el artículo expone aportes metodológicos al campo con el fin de reconstruir el fenómeno desde los involucrados y sus experiencias cotidianas.

Palabras clave: comunidades; indígenas; tecnologías; información; comunicación.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões sobre a relação entre os povos indígenas e as TI, enfocando o caso da comunidade Embera Chamí no município de Pueblo Rico, Risaralda e sua relação com as novas tecnologias, seus usos sociais e apropriações. A partir da abordagem teórico-metodológica das Representações Sociais, o artigo expõe contribuições metodológicas para o campo com o objetivo de reconstruir o fenômeno a partir dos envolvidos e de suas experiências cotidianas.

Palavras-chave: comunidades; indígenas; tecnologias; informação; comunicação.

Abstract: The present article aims to present some reflections on the relationship between indigenous peoples and ICT, focusing on the case of the Embera Chamí community in the municipality of Pueblo Rico, Risaralda and its relationship with new technologies, its social uses and appropriations. Approached from the theoretical-methodological approach of the Social Representations, the article presents methodological contributions to the field with the purpose of reconstructing the phenomenon from those involved and their daily experiences.

Key words: indigenous; communities; information; communication; technologies.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 7 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Cruz Sandoval, Camilo. 2018. Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 102-123.

Chicago para las Humanidades
Cruz Sandoval, Camilo, "Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 102-123.

APA
Cruz Sandoval, C. (2018). Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 102-123.

MLA
Cruz Sandoval, Camilo. "Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 102-123. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Cruz Sandoval, C. (2018) "Tecnologías de la Información y la comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico, Risaralda: una mirada desde las representaciones sociales", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 102-123.



1. Introducción

Las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC), entendidas como un conjunto de diferentes herramientas digitales de uso masivo y a través de las cuales se producen y se transfieren grandes cantidades de datos e imágenes diariamente de un lugar a otro (Mora y Rodríguez 2006) generan en su complejidad, diversas relaciones con diferentes actores sociales; actualmente dichas tecnologías son una herramienta efectiva para el desarrollo social y humano de comunidades indígenas que habitan en regiones apartadas de diferentes partes del mundo. Para algunas han sido el medio que posibilita estar en contacto con miembros de su comunidad que han migrado en busca de nuevas condiciones de vida en las ciudades capitales; para otras, han permitido promover su cultura en otros espacios y acercarse a la información de lo que pasa en otras comunidades, iniciar procesos educativos propios o, incluso, promover la organización social en defensa de sus derechos y visibilizar sus problemáticas. Este tipo de iniciativas y usos, nos permiten observar de manera general el impacto de las TIC en culturas que por años han permanecido aisladas del desarrollismo occidental.

Este texto tiene como objetivo, presentar algunas reflexiones frente a la importancia de abordar el estudio de la relación de los pueblos indígenas con las TIC desde la perspectiva teórico - metodológica de las Representaciones Sociales. En un primer momento, se aborda la relación de los pueblos indígenas con las TIC desde una mirada sociocrítica, centrándose en el derecho de los pueblos indígenas a la información y las maneras en que las tecnologías de la información y la comunicación llegan a ellos; posteriormente se aborda de manera general el caso de la comunidad Indígena Embera Chamí del Resguardo Unificado Chamí, en Pueblo Rico, Risaralda, Colombia y su experiencia con las TIC en los últimos años y finalmente se presentan algunas reflexiones frente a la pertinencia de usar el enfoque teórico – metodológico de las Representaciones Sociales para una aproximación compleja al problema. Dicha relación de los pueblos indígenas con las TIC involucra aspectos identitarios, territoriales y de usos y apropiación frente a los artefactos, aspectos que son el insumo para explicar la dicha relación desde el enfoque de la Teoría de las Representaciones Sociales puesto que ésta permite hacer inteligibles la subjetividad individual y social que construyen los miembros de los pueblos indígenas en relación con las TIC.

2. Las TIC y los Pueblos Indígenas

Una primera cuestión que es necesario aclarar es que, en su mayoría, las comunidades indígenas habitan en territorios que por determinación o por condiciones geográficas, han estado aislados de las grandes urbes y que en el caso de Latinoamérica constituyen en su mayoría el sector rural; estos territorios han sufrido procesos de segregación estructural por décadas, lo que los pone en una situación de vulnerabilidad social. Este tipo de poblaciones ha sido objeto de diversas estrategias que buscan dar acceso a las TIC y disminuir así la brecha digital, de tal manera que la relación de los pueblos indígenas con

las TIC, se puede entender en primera instancia desde la manera en que estas herramientas llegan a sus territorios.

Las estrategias de inclusión digital y los modelos de acceso a las TIC tanto en las comunidades rurales como en los pueblos indígenas han tenido un aumento en los últimos años. En su mayoría, enmarcados en políticas públicas en pro de cumplir con el derecho de estos pueblos a la información; estas políticas públicas tienen su origen en la cumbre mundial las Naciones Unidas sobre la sociedad de la información (ONU 2003; 2005) en donde se unen esfuerzos de parte de los países pertenecientes a esta institución para brindar acceso y dar seguimiento a procesos de inclusión tecnológica de manera global.

Con el propósito de apoyar a la sociedad civil en los procesos de inclusión digital, la Asamblea General de Naciones Unidas aprobó la celebración de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) en dos fases. La primera se celebró en Ginebra del 10 al 12 de diciembre de 2003, y la segunda tuvo lugar en Túnez del 16 al 18 de noviembre de 2005, con el objetivo de incluir a los sectores gubernamental, privado y social.

La primera fase de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información tenía como objetivo promover conciencia entre los dirigentes mundiales acerca de las repercusiones de la sociedad de la información, obtener su firme compromiso para luchar contra la injusticia que supone la brecha digital, y preparar nuevos regímenes jurídicos y de política para abordar las cuestiones que plantea el ciberespacio.[1] Concluyó con una declaración de buenos deseos y compromisos para construir una sociedad de la información centrada en la persona, incluyente y orientada al desarrollo, en la que todos puedan crear, consultar, utilizar y compartir la información y el conocimiento (Sandoval y Mota 2006, 7). La segunda fase (Túnez 2005) tenía como objetivo reunir a jefes de Estado, directores de agencias de las Naciones Unidas, líderes de la industria, organizaciones no gubernamentales, representantes de los medios y de la sociedad civil en un solo evento de alto nivel, donde se esperaba la realización de compromisos más específicos respecto a metas y mecanismos para cristalizar los propósitos contenidos en la Declaración firmada en Ginebra y que finalmente generó el denominado Compromiso de Túnez y la Agenda de Túnez para la Sociedad de la Información.

Con la premisa de procurar el desarrollo político, económico y social de países a través de las herramientas tecnologías y generar procesos de participación activa de las poblaciones en la sociedad de la información, en el caso específico de los pueblos indígenas (apartado número 22 compromiso de Túnez 2005) se especifica la importancia de dar prioridad a los pueblos con el fin de preservar su cultura y su patrimonio: "En la evolución de la Sociedad de la Información, se debe prestar una atención especial a la situación particular de los pueblos indígenas, así como a la preservación de su patrimonio y de su legado cultural." (ONU 2005, apartado 22).

[1] Tomado de Comunicado de prensa UIT, Ginebra, 28 febrero 2003, http://www.itu.int/newsroom/press_releases/2003/10-es.html

Esta premisa dio lugar a un variado número de iniciativas que procuran brindar acceso a las TIC a comunidades rurales y pueblos indígenas en Latinoamérica, todas estas iniciativas han agregado a sus planeaciones la diferenciación estratégica frente al trabajo con los pueblos indígenas; sin embargo, al momento de ejecutar este tipo de iniciativas son pocos los gobiernos que han dedicado un interés particular a la situación de los pueblos indígenas ante la sociedad de la información, convirtiendo las estrategias de inclusión digital en herramientas burocráticas de cumplimiento de objetivos superficiales sin una conexión real con las problemáticas del territorio.

De tal manera que, a pesar de la observación y el interés de parte de las Naciones Unidas y la puesta en marcha por parte de los gobiernos en la implementación de los proyectos en cada país, cuando se habla de las estrategias de inclusión digital en los sectores rurales, comunidades campesinas y pueblos indígenas, se puede ubicar una concepción dominante para el monitoreo y evaluación de estas acciones aplicadas por los gobiernos de la región. Estos pecan del mismo desconocimiento al invertir muchos más esfuerzos en establecer qué tanto se cumplieron los objetivos de la política según lo establece la racionalidad científico-técnica del modelo de desarrollo, en vez de indagar qué ocurrió en el encuentro entre la política y los sujetos (Winocur y Sánchez 2016).

Sobre la base de las consideraciones anteriores, podríamos afirmar que, las iniciativas que los gobiernos diseñan en pro de la inclusión digital, recuerdan la teoría de los modelos de distribución de la innovación (Rogers 1973) las cuales describen el proceso mediante el cual una innovación (definida como una idea práctica u objetivo percibido como nuevo por un individuo) es comunicada por medio de ciertos canales a través del tiempo a miembros de un sistema social. Este enfoque claramente impulsado por el afán modernizador y desarrollista en la década de 1960, tuvo efectos en la investigación de distribución de innovaciones en EEUU y Europa; sin embargo, al ser trasladados a Latinoamérica los resultados no fueron los mismos al tratarse de contextos totalmente diferentes.

En la actualidad las estrategias implementadas por las instituciones encargadas de realizar los procesos de inclusión digital en los territorios indígenas, es decir, los encargados de llevar las innovaciones tecnológicas actuales, no han cambiado la manera en que ejecutan y evalúan estas iniciativas, de tal manera que pocas veces se basan en experiencias que permitan evidenciar las particularidades de cada lugar y brindar una solución adaptada a las necesidades sociales y culturales de cada comunidad. En muchos casos dichas iniciativas ejecutan los procesos de inclusión digital sin considerar las características que tienen las comunidades, imponiendo proyectos que resultan siendo herramientas burocráticas para el cumplimiento de estándares generales y no procesos reales de acercamiento a las problemáticas.

Frente a este tipo de políticas que en su mayoría desconocen los procesos comunicacionales intrínsecos en la difusión de innovaciones en las comunidades indígenas,

Beltrán (1968) afirma que la comunicación[2] por si sola y de manera improvisada puede generar avances parciales; sin embargo, no contribuye al desarrollo de las comunidades, dado que es un agente coadyuvante del cambio social pero sin procesos de planificación estratégica de estas tecnologías dentro de las realidades sociales es poco probable que se cumplan los objetivos previamente fijados.

Paralelo a los programas de inclusión digital, otro factor que se debe tener en cuenta a la hora de investigar la relación entre los pueblos indígenas y las TIC es la adquisición de tecnología por cuenta propia; esto corresponde a dos lógicas; la primera, surge como un proceso espontáneo y necesario para la comunicación de los integrantes de la comunidad con el exterior ,y la otra, como señala Winocur y Sánchez (2016), tiene que ver con los factores que tienen como fin un uso con sentido[3], que para el caso de los pueblos indígenas, se refiere al empoderamiento de los medios y generación de contenidos para la defensa de la cultura, de la lengua y de los territorios. Este factor es el pilar principal de la comunicación indígena (Cuesta 2012) categoría que encierra todo el espectro de medios generados por las comunidades, cine, radio, vídeo y demás formatos que han adaptado a sus lenguas y que permiten la presencia de la agenda política indígena[4] en los medios oficiales y alternativos. Finalmente, es importante aclarar respecto a la relación de los pueblos indígenas con las TIC que son pocas las comunidades que rechazan tajantemente el acceso de la tecnología en sus territorios, por el contrario, la adaptación de los medios a sus lenguas y la producción de contenidos en pro de la preservación de su cultura son muestra de su receptividad; sin embargo, la posición de los pueblos indígenas es de demanda frente a la necesidad de asumir un diálogo crítico con lo occidental desde el conocimiento ancestral, identificando la utilidad de los avances tecnológicos en sus propios procesos sociales (Cuesta 2012) de tal manera que, son las mismas comunidades las que manifiestan la necesidad de ser incluidos en los procesos de planeación seguimiento y evaluación de las estrategias de inclusión digital y además generar por cuenta propia los procesos de apropiación, de tal manera que respondan a sus necesidades sociales y respeten su cultura.

[2] Entendiendo a las TIC no como un conjunto de artefactos si no como un proceso social que involucra aspectos comunicativos y de interacción entre los entes gubernamentales que llevan la tecnología a los territorios y los pueblos indígenas que reciben y que interactúan frente al mundo.
[3] Este término es usado para hacer referencia al proceso por el cual la adopción de la tecnología en familias pobres depende de que las personas, familias y/o comunidades adviertan en ellas alguna ventaja para mejorar sus condiciones de vida en términos generales o particulares, y ejecuten acciones concretas para ello (cf. Winocur y Sánchez año).
[4] Esta idea se desarrolla más a fondo en los textos de Cuesta (2012) sobre radio indígena y se refiere a una agenda política nacional de los pueblos indígenas frente al gobierno nacional compuesta por las demandas de sus derechos y que se puede encontrar claramente en las producciones radiofónicas donde se abordan los reclamos sobre el territorio, la educación propia y la autonomía de los pueblos indígenas en Colombia, aunque esto, según el autor se puede encontrar a nivel Latinoamérica.

3. Los Embera Chamí y las TIC

El Resguardo Unificado Embera Chamí fue fundado en el año 1983 y se encuentra ubicado en el suroccidente de Colombia; desde su fundación, esta área ha sido dedicada a conservar la cultura y garantizar el derecho fundamental a poseer un territorio de la comunidad Embera Chamí. Esta comunidad estuvo en desplazamiento constante por la pérdida de sus tierras desde principios del siglo XX; la conformación y reconocimiento como Resguardo[5] Unificado significó el regreso de sus derechos al territorio y permitió el inicio de su asentamiento y la conformación de grupos poblacionales.

Al hacer una revisión histórica general de la comunidad, se puede identificar que, desde el momento de su conformación, su territorio ha estado en medio de constantes enfrentamientos entre los diversos actores que han estado involucrados en el conflicto armado en Colombia, convirtiendo a esta zona en un territorio de alto riesgo e imposibilitando la presencia de instituciones que presten servicios de atención básica como la salud y la educación. Este territorio ha sufrido por décadas problemas de orden público que imposibilitan el libre desplazamiento tanto de la comunidad Emberá Chamí como de las demás comunidades indígenas y afrodescendientes de la zona, creando junto con las condiciones geográficas un aislamiento de la comunidad Emberá con el resto del país.

Actualmente, la carretera que comunica a Quibdó con el interior del país, sirve como ruta de acceso al pacífico chocoano y de paso a todas las comunidades que componen el Resguardo Unificado Chamí permitiendo la apertura cultural y el acceso a los servicios de salud, educación y permitiendo un contacto directo y constante con las instituciones gubernamentales que ha permitido reclamar sus derechos básicos. Este reciente panorama de la comunidad ha posibilitado nuevas lógicas de tránsito en su territorio; los planes de gobierno que rigen desde el año 2010 y en donde se ha dado especial interés a los temas de accesibilidad de las TIC tanto en la ciudad como en el campo, ha acelerado la modernización y el desarrollo occidental han empezado a influir fuertemente en su cultura tradicional, impactando sus prácticas cotidianas y posibilitando que la tecnología incursione, principalmente en el consumo de medios masivos como la televisión y la radio y está dando paso a la incursión a nuevas tecnologías en la zona como los teléfonos celulares, las computadoras y las tabletas.

[5] Es una porción de tierras delimitada, con títulos de propiedad colectiva, donde habita un pueblo de características similares de acuerdo a su cultura, gobernada por una autoridad tradicional de acuerdo a sus usos y costumbres, además son territorios que por sus características son inalienables, imprescriptibles e inembargables (tomado del Esquema de Ordenamiento Territorial Municipio de Pueblo Rico 2017)

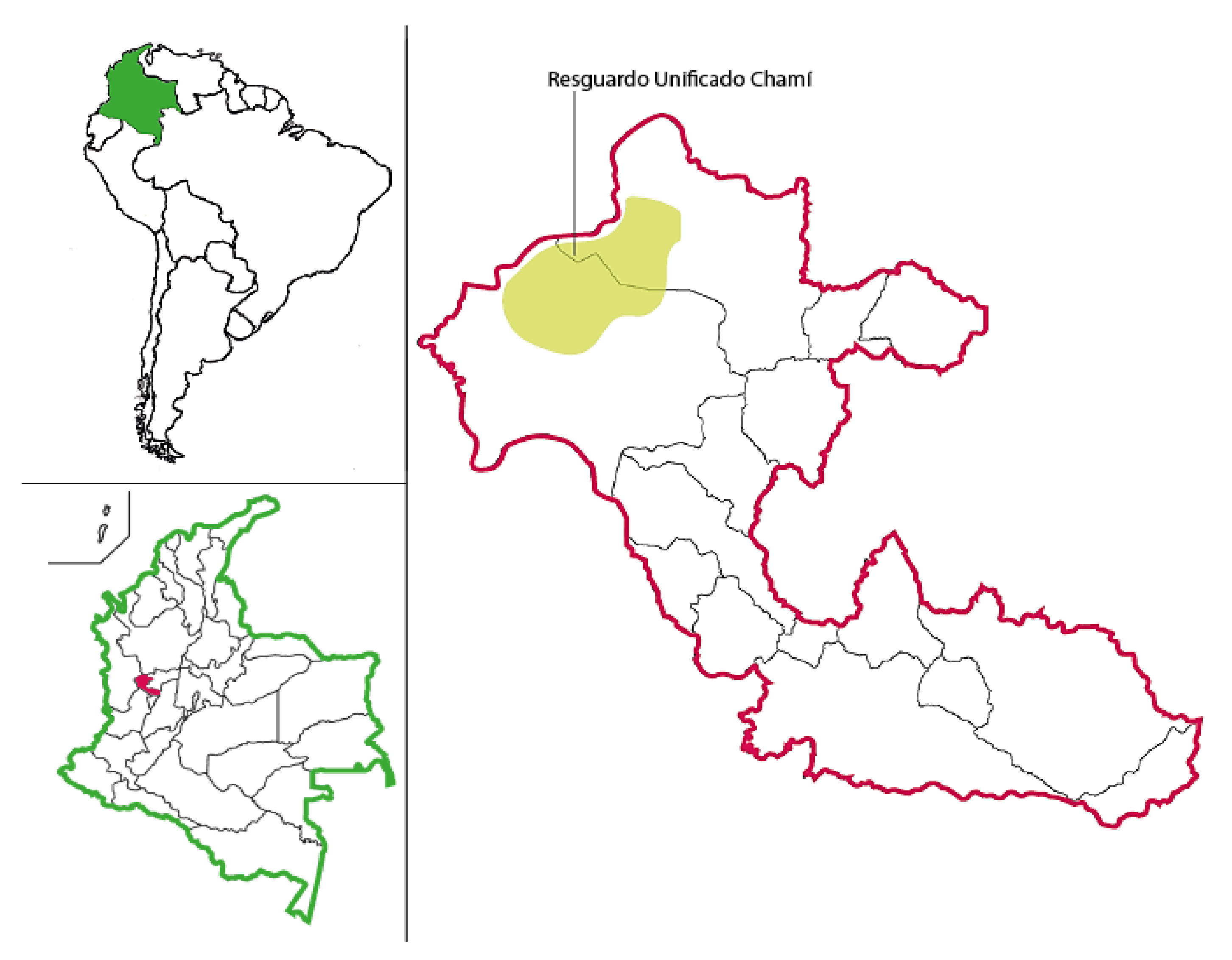


Fig.1 Ubicación del Resguardo Unificado Chamí

El enfoque sobre el que se busca interpretar la relación de la comunidad Emberá Chami con las TIC es de carácter sociocultural y busca, en primera medida, entender dicha relación desde la apropiación como el conjunto de representaciones y prácticas socio-culturales que intervienen en el uso, la socialización y la significación de las nuevas tecnologías en los grupos socio-culturales (Winocur 2007, 192). Este enfoque permite plantear la reflexión acerca de las representaciones, el uso y las posibilidades de las tecnologías de información y comunicación en las comunidades indígenas.

En cuanto a los aspectos de accesibilidad y de impacto de los programas de inclusión digital, el Resguardo Unificado Chamí se encuentra dentro de los registros de todos los programas gubernamentales que se han creado desde el ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación del gobierno colombiano, es decir, han sido acompañados

por la estrategia de inclusión digital de *Computadores para educar*[6] y *Kioscos Vive digital*[7] a través de la capacitación en el manejo de TIC y la alfabetización digital para ciudadanos y docentes que hacen parte de estos programas y que acompañan a los artefactos tecnológicos llevados al territorio. Sin embargo, al observar sobre el terreno, es evidente que no se han cumplido los objetivos propuestos por los programas, puesto que los profesores manifiestan un desconocimiento frente a las estrategias implementadas y no incorporan las TIC dentro de sus planes de aula. De igual manera, los celulares y tabletas llevados al territorio por parte de miembros de la comunidad, han sido adaptados a las necesidades del territorio; esto es evidente en cuanto al uso que se le asignan a los celulares, dado que en su mayoría no cuentan con señal constante y mucho menos es posible conectarse a internet vía datos móviles o incluso enviar mensajes de texto, estos artefactos no son funcionales la mayoría del tiempo y/o funcionan en lugares específicos dentro del territorio en donde son por lo regular las mujeres quienes manipulan los artefactos.

Ahora bien, habiendo especificado algunos aspectos generales de la relación entre pueblos indígenas con las TIC y en concreto la relación del pueblo Embera Chamí con éstas, la cual como se dijo anteriormente constituye un universo de sentido para los estudios de las ciencias sociales, es importante determinar cuáles son las posibilidades teorico - metodologicas para el abordaje de dicho universo; esto con el fin de que se dé respuesta a las necesidades de las comunidades y se contraponga a la línea tradicional de los estudios de impacto de políticas públicas que no da cuenta de la relación cotidiana de los pueblos indígenas con las TIC.

4. El aporte de la teoría de las representaciones sociales

El hecho de tratar de comprender la relación de los pueblos indígenas con las Tecnologías de la Información y Comunicación , conlleva la búsqueda de un marco teórico que permita dar cuenta de la complejidad de los fenómenos implicados en esta relación; en este sentido, la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1979, Jodelet, 1986, 1989), permite abordar el fenómeno dado que hace inteligibles la subjetividad individual y social que los miembros de los pueblos indígenas construyen en dicha relación y por ende, permite vislumbrar su incidencia en la cultura.

[6] Es una asociación de entidades públicas, que genera oportunidades de desarrollo para los niños y jóvenes colombianos, mejorando la calidad de la educación, mediante la dotación de herramientas tecnológicas, la formación y acompañamiento a las comunidades educativas. (tomado de http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/nosotros/que-es-computadores-para-educar)

[7] Los Kioscos Vive Digital son puntos de acceso comunitario a Internet para los niños, jóvenes y adultos en zonas rurales de más de 100 habitantes, ubicados en las zonas más alejadas de Colombia, donde pueden conectarse a internet y recibir capacitaciones gratuitas en uso y apropiación de las TIC. (tomado de http://www.mintic.gov.co/portal/vivedigital/612/w3-propertyvalue-7059.html)

Para Moscovici, quien acuñó el concepto y construyó la teoría, las representaciones sociales son:

> […] una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici 1979, 17).

El enfoque teórico-metodológico de las representaciones presenta una posibilidad de abordaje frente a la construcción del objeto de estudio de la relación de las TIC con los pueblos indígenas, dado que para Moscovici (1979), las representaciones sociales son una preparación para la acción, ya que guían y orientan las actitudes que asumen los grupos ante determinado objeto de representación. Éstas siempre son de alguien acerca de algo (Jodelet, 1986) y tienen la función de explicar los sucesos novedosos (Farr, 1986). Ayudan a interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo en su entorno social. Además, se construyen para necesidades inmediatas, es decir, permiten explicar una situación, comprender un nuevo concepto, objeto o idea y a su vez decidir cómo actuar ante una situación.

Según Jodelet (1986) una representación social es la actividad mental desplegada por los individuos y grupos a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos, objetos y comunicaciones que les conciernen. Así, los miembros de un grupo toman lo que consideran importante de la realidad objetiva y lo incorporan en su pensamiento (Cuevas y Mireles, 2016).

Moscovici (1979) enunció dos procesos básicos e interdependientes en la construcción de las representaciones. Se trata de la objetivación y el anclaje, procesos que refieren a la elaboración y al funcionamiento de la representación social. Estos procesos han sido ampliamente estudiados por la psicología social y se ha demostrado su alcance, además de establecer que una de las funciones básicas de la representación social es la integración de la novedad al saber compartido de una sociedad (Gutiérrez y Piña, 2008).

La objetivación es el proceso mediante el cual los elementos abstractos, conceptuales se transforman en imágenes, elementos icónicos; lo abstracto sufre una especie de reificación o cosificación y se convierte en algo concreto y familiar lo esencialmente conceptual y ajeno. El anclaje es el proceso que actúa integrando las informaciones que llegan mediante el proceso previamente descrito, a nuestro sistema de pensamiento ya configuradas En lenguaje cotidiano es ver lo nuevo con lentes viejos. Este proceso permite integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre-existente, re-construyendo permanentemente nuestra visión de la realidad (Perera 2003, 24).

Estos procesos íntimamente imbricados permiten explicar el proceso continuo en que transcurre la formación-transformación de las representaciones., el cual podemos resumir en la siguiente dinámica: lo nuevo se incorpora de modo creativo y autónomo, al tiempo que ocurre la familiarización ante lo extraño. Lo novedoso se lleva al plano de lo conocido,

donde se clasifica a partir de un sustrato cognoscitivo y emocional previo, donde la memoria histórica, las experiencias vividas juegan un rol importante. (Perera-Pérez 2003). En el caso concreto de las TIC estas nuevas tecnologías para las comunidades indígenas son apropiadas a través del uso cotidiano y la apropiación que cada individuo logra desarrollar de acuerdo a sus necesidades, esto permite un contacto que en un primer momento es individual y que con el paso del tiempo se incorpora a los espacios sociales a través de las experiencias adquiridas, permitiendo una apropiación social[8] de las TIC.

La relevancia de comprender las representaciones sociales que construyen ciertos grupos sociales y lo que ellas implican, radica en que estas integran lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social, el pensamiento y la acción; subsumen experiencias, informaciones y modelos de pensamiento que permiten aprehender la realidad, reconocer procesos de constitución del pensamiento social, aproximarse a la visión de mundo de las personas, comprender las conductas sociales e interpretar la comunicación entre los miembros de una comunidad (Cardona y Rivera, 2012). Todas estas características de las RS son determinantes para la investigación de la relación de la comunidad Emberá con las TIC, dado que permiten indagar sobre las experiencias cotidianas de los sujetos, su incidencia en la vida social y finalmente en su cultura.

Es importante señalar que no cualquier objeto puede ser susceptible de conformar una representación social, para que esto ocurra debe cumplir al menos dos características, 1) el objeto debe aparecer en las conversaciones cotidianas y en los medios de comunicación, y 2) "se debe apoyar en valores variables según los grupos sociales que les asignan su significación" (Jodelet 1989, citado en Gutiérrez 2015, 50).

Una de las ventajas de la Teoría de las Representaciones Sociales, en este caso, como ya se mencionó, es que permite abordar la problemática desde la perspectiva del actor, es decir, a partir de sus propias vivencias; en este caso específico la manera en que interactúan con las TIC. Este enfoque al darle voz a los miembros de la comunidad Emberá permite que sean ellos mismos quienes cuenten su experiencia, partiendo del sentido común (Moscovici 1979; Jodelet 1986) desde su perspectiva propia frente al objeto de representación, las TIC.

Para el caso de la relación entre la comunidad Emberá y las TIC, la Teoría de las Representaciones Sociales permite evidenciar la manera en que los individuos construyen su relación con las TIC y lo que esto implica en los comportamientos individuales y sociales, puesto que las representaciones sociales son un conjunto de ideas y conocimientos por medio de las cuales las personas comprenden, interpretan y actúan en la realidad social (Moscovici 1979). Jodelet (1986) amplía la discusión agregando que las representaciones

---

[8] Para Winocur y Sánchez esta dinámica de la apropiación tecnológica es de vital importancia en la disminución de la brecha digital, puesto que "no pareciera agotarse solamente con el acceso a un dispositivo específico sino, fundamentalmente, mediante acciones programáticas que promuevan la apropiación efectiva de nuevas competencias, lo que podría traducirse en un modo de utilización más provechoso" (Winocur y Sánchez 2016, 55)

sociales son una forma de conocimiento particular socialmente elaborado, que constituye el saber de sentido común de un grupo o sociedad y que opera como guía y orientador del comportamiento. Estos planteamientos nos permiten entrar en la discusión sobre cómo las TIC inciden en la vida cotidiana de los pueblos indígenas, al tratarse de artefactos y tecnologías que claramente hacen parte del desarrollo occidental.

Teniendo en cuenta que las representaciones sociales juegan un papel importante en la conformación de las identidades personales y sociales, así como en las expresiones culturales y la configuración de los grupos, poseer un repertorio común de representaciones sociales desempeña un papel importante en la configuración de la identidad grupal y en la formación de la conciencia de pertenencia grupal (Ibáñez, 1988). Dado que las TIC son integradas socialmente mediante representaciones que se construyen sobre todo a través de los medios de comunicación y de los modos de intercambio comunicativo que realizan los sujetos sociales (Martínez y Hurtado, 2003) la representación social que los Emberá construyen de las TIC, posibilita vislumbrar, en un primer momento, la complejidad de los procesos de uso y apropiación de la tecnología en sus contextos y vida cotidiana y finalmente la incidencia de estas dentro de la estructura social y cultural.

En cuanto a la pertinencia del uso de la teoría de las representaciones sociales para la investigación en comunidades, María Auxiliadora Banchs, nos da luces de cómo interpretar la pertenencia a los grupos sociales:

> […] todos estamos insertos en una sociedad con una historia y un fondo de conocimiento culturales, pero todos estamos insertos en una parcela de esa sociedad. Es decir, en grupos que manejan una ideología y poseen normas, valores e intereses comunes que de alguna manera los distinguen como grupos de otros sectores sociales. A su vez, esos grupos están compuestos de individuos, hombres y mujeres que en el proceso de socialización primaria y secundaria van construyendo una historia impregnada de emociones, afectos, símbolos, reminiscencias personales, procesos motivacionales, pulsiones, contenidos conscientes e inconscientes, manifiestos y latentes (Banchs 1991, 13, citado en Araya 2002).

Una vez explicado el potencial teórico de las representaciones sociales, es necesario incorporar a la discusión algunos aspectos en relación con el tipo de acercamiento metodológico que este implica.

Como ya se señaló, la teoría de las representaciones sociales permite centrar la atención en la perspectiva del sujeto, dejando que sean los miembros de la comunidad Emberá Chami, los que construyen el sentido cotidiano que se le da a las TIC en su comunidad y su incidencia en sus prácticas culturales, expresan su relación con dichas tecnologías. Es precisamente esta misma posibilidad la que da pie para que metodológicamente los estudios se centren en los sujetos, puesto que son ellos, los individuos, quienes constituyen el grupo social y por ende lo cultural e identitario dentro de sus comunidades y a la vez son ellos los que interactúan con los artefactos, los usan y apropian en el contexto cotidiano.

Si bien existen diferentes maneras de agrupar corrientes que han abordado de manera sistemática el estudio de las RS, una que resume en cierta manera a todas éstas es la que propone María Auxiliadora Banchs. Ella las agrupa en dos enfoques: el procesual y el estructural[9] (Banchs 2000). El estructural se centra en la estructura de las representaciones, haciendo uso del método experimental, o bien de análisis multivariables que permiten identificar dicha organización. El procesual, trata de abordar dos tipos de procesos: los cognitivos mentales, de carácter individual y los de interacción y contextuales de carácter social que inciden en la conformación de las representaciones sociales, es claro que esta manera de presentar los diferentes enfoques es esquemática, sin embargo, que lo que interesa es la visión epistemológica que está detrás de cada uno de ellos.

En la relación de los pueblos indígenas con las TIC, dadas las necesidades para abordar el fenómeno de una manera holística, el enfoque procesual es el que más se adecua, puesto que como explica Banchs (2000:3.4) citando a Jodelet, "las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de la actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Es decir que se interesan en una modalidad de pensamiento bajo su aspecto constituyente – los procesos- y constituido – los productos o contenidos" Jodelet (1989, 37) en la relación de la comunidad Embera Chamí con las TIC es la manera sociocognitiva y socioconstruccionista en que se construye la relación, es decir se entiende esta relación más como un proceso que como un estado.

El enfoque procesual se caracteriza por "considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentido, y focalizándose en el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos" (Banchs 2000, 3.6) por ende los instrumentos de acopio de la información en este enfoque, giran en torno a la producción de discursos.

En cuanto a los instrumentos de acopio de la información, se pueden identificar dos grandes tipos de métodos (Abric 2001) los interrogativos y los asociativos. Los interrogativos tienen la finalidad de recoger una expresión de los individuos que afecta al objeto representado, que puede ser verbal o figurativa. Por otro lado, están aquellos que se pueden denominar asociativos; éstos también se centran en una expresión verbal la cual el investigador trata de que sea espontánea y menos controlada y por ende más auténtica (Gutiérrez y Piña 2008, 35)

Para poder dar voz a los miembros de la comunidad es necesario seleccionar cuidadosamente los instrumentos para el acopio de la información, así como la línea de análisis que permita interpretar dicha información. En el caso del trabajo con comunidades

[9] La idea de la existencia de dos modos de abordaje de las representaciones sociales que podrían identificarse uno como procesual y otro como estructural surgió por analogía respecto a la división existente entre el interaccionismo simbólico procesual de la escuela de chicago y el interaccionismo simbólico estructural de la escuela de Iowa. (Banchs 2000, 3.3)

indígenas, el instrumento más apropiado para dar la voz a los actores es la entrevista, esta técnica corresponde a la rama de los métodos interrogativos y permite la producción de discursos sobre las TIC.

Según Gutiérrez y Piña, "la actividad discursiva es el lugar donde las representaciones sociales se expresan de manera más compleja. Para Grize (1987) cuando se trabaja con instrumentos que buscan respuestas informativas, el sujeto interrogado, en la gran mayoría de los casos, se involucra en una serie de desarrollos explicativos, toma posición, expresa su pensamiento, examina los pros y los contras" (citado en Gutiérrez y Piña 2008, 35) En otras palabras, a través de la actividad discursiva que permite la entrevista, los miembros de la comunidad crean universos de significados que permiten al investigador encontrar elementos para la construcción de la representación sobre el objeto en sí.

En consecuencia, Gutiérrez (2006) señala que "dado que las representaciones sociales se encuentran preferentemente en las conversaciones ordinarias y en el espacio social informal, donde el devenir de las asociaciones y las prevalencias emocionales poseen un campo fértil para germinar; en los enunciados que se producen en aquellas situaciones los sujetos entrelazan narraciones, descripciones y argumentos que son contenedores de las imágenes adquiridas y reformuladas que determinan a las representaciones" (Gutiérrez 2006, 234) permitiendo el espacio idóneo para que los sujetos entrevistados expresen sus discursos sobre las experiencias de interacción con los artefactos, lo que significa para cada uno de ellos las experiencias con las TIC y de qué manera estas tecnologías se han incorporado en su vida cotidiana.

Ahora bien, teniendo clara la importancia que tiene el lenguaje para la construcción y la expresión de las representaciones sociales, ha surgido una corriente que postula que el estudio del discurso es la vía más idónea para su análisis[10] (Gutiérrez 2017 y 2006) esta corriente se basa en la argumentación y tiene como pilar interpretativo la lógica natural del lenguaje.[11]

Como explica Gutiérrez (2017) citando a Grize, desde la perspectiva de la lógica natural, la argumentación puede ser definida como un proceso de esquematización o de representación de la realidad, a partir de premisas ideológicas que se suponen compartidas y en vista de una intervención sobre un determinado público o auditorio, todo ello desde un lugar socialmente e institucionalmente determinado (Grize 1982, 2008).

Al analizar la lógica natural que interviene en las actividades discursivas, Grize (1974) corrobora el proceso de objetivación por medio de la noción de "esquematización". Una

---

[10] Cabe aclarar que los planteamientos expuestos en este texto sobre la perspectiva discursiva de las RS son en su totalidad basado en el trabajo de Gutiérrez (2017 y 2006).

[11] La teoría de la lógica natural, desarrollada por los investigadores que conforman esta corriente (Grize, Vignaux, Borel) concibe al discurso como una actividad compleja que uno puede caracterizar por cuatro aspectos: 1. es una actividad de un sujeto locutor; 2. utiliza una lengua natural; 3. está finalizada, en el sentido de que se trata del prójimo; 4. se desarrolla siempre en una situación. (Gutiérrez 2006, 241)

persona que se dirige a otra utiliza los signos de la lengua para "darle a ver" su representación en una "esquematización" compuesta por imágenes. Ésta es construida en función de los objetivos perseguidos en la comunicación (Jodelet 1986, 484). Finalmente, Gutiérrez explica que "una de las ventajas que ofrece la lógica natural es precisamente el proporcionar un método de análisis que permite analizar tanto la forma como el contenido de las representaciones" (Gutiérrez 2006, 248)

Hacer uso de la teoría de las representaciones sociales para indagar sobre la complejidad de la relación de las TIC con las comunidades indígenas, permite como ya se explicó trabajar el fenómeno desde la perspectiva de los actores, lo que constituye una posibilidad de entender el fenómeno desde la lógica de los implicados desde sus contextos cotidiano, además de proponer una mirada que vaya en otro sentido a la de las políticas estatales y permita a los entes que ejecutan las estrategias de inclusión digital tener una perspectiva más próxima a la realidad de los pueblos indígenas sobre el impacto de las TIC en estos territorios.

5. El acercamiento Metodológico

En un primer acercamiento a la metodología empleada para captar las representaciones sociales de las TIC en la comunidad Embera Chamí, se diseñó un instrumento que fue aplicado en el resguardo unificado de Pueblo Rico, Risaralda, específicamente se abordaron 6 líderes indígenas de la comunidad (Docentes, Políticos y Defensores de derechos) ubicados en el asentamiento Gitó Dokabu.

Puesto que se pretendía incluir a un sector específico de la población, debido a los limitantes de acceso que para ese momento del trabajo de campo se tenían, se optó por construir una entrevista semi estructurada dada su factibilidad al momento de extender el relato y posibilitar el diálogo con los sujetos, el instrumento se construyó a partir de 16 preguntas, cada una fue considerada como pieza importante para el aporte de información sobre las TIC, en su totalidad las preguntas fueron diseñadas para que se les diera respuesta de manera abierta y tenían que ver con las siguientes dimensiones:

- La primera estaba orientada a indagar sobre las **Tecnologías tradicionales** en contraposición a las Nuevas **tecnologías.**
- En la segunda, se plantearon preguntas sobre el **Uso de tecnologías** tanto de manera personal como comunitarios y la **Importancia dentro de la comunidad.**
- Y en la tercera, se incluyeron preguntas que pusieran en contraposición la **Cultura tradicional y** los **Beneficios y desventajas de las TIC** dentro de la comunidad.

De dichas dimensiones incluidas en las entrevistas, para este texto solo se abordaron para su posterior análisis aquellas que tienen que ver con las tecnologías tradicionales y las nuevas tecnologías.

La aplicación del instrumento fue realizada de manera individual y representó uno de los acercamientos al trabajo de campo de una investigación más compleja que aborda además de los líderes, dos comunidades y un rango más amplio en cuanto a los roles dentro de la comunidad de los entrevistados.

6. Algunos resultados del análisis

Es claro, que el tema de las TIC es bastante amplio y que existen varias líneas de análisis para su abordaje, sin embargo, este análisis se centra en la dimensión socio cultural, lo que se busca identificar en las representaciones más generales que los líderes de la comunidad Embera Chamí poseen respecto a las TIC y la relación cotidiana con la tecnología dentro del resguardo. El interés se centra en identificar los hábitos y costumbres socioculturales de los líderes en sus relaciones cotidianas con las TIC y que ventajas y desventajas encuentran en el uso y la apropiación de las TIC en su comunidad. A continuación, se presenta el análisis de algunos de los ítems de las entrevistas que están relacionadas con ciertos valores (ventajas, desventajas) relacionados a los aspectos socioculturales de la introducción de las TIC en la comunidad Embera Chamí. Estos valores que constituyen la manera en que la comunidad se relaciona entre sí y con las instituciones que están a su alrededor y que trabajan en temas de accesibilidad de las TIC.

Si bien, los ítems abordados no constituyen en sí la representación social de la comunidad Embera frente a las TIC, si reflejan una aproximación a las dinámicas de construcción de las mismas y la manera en que coexisten dentro de su cultura.

6.1 Tecnologías tradicionales y Nuevas Tecnologías

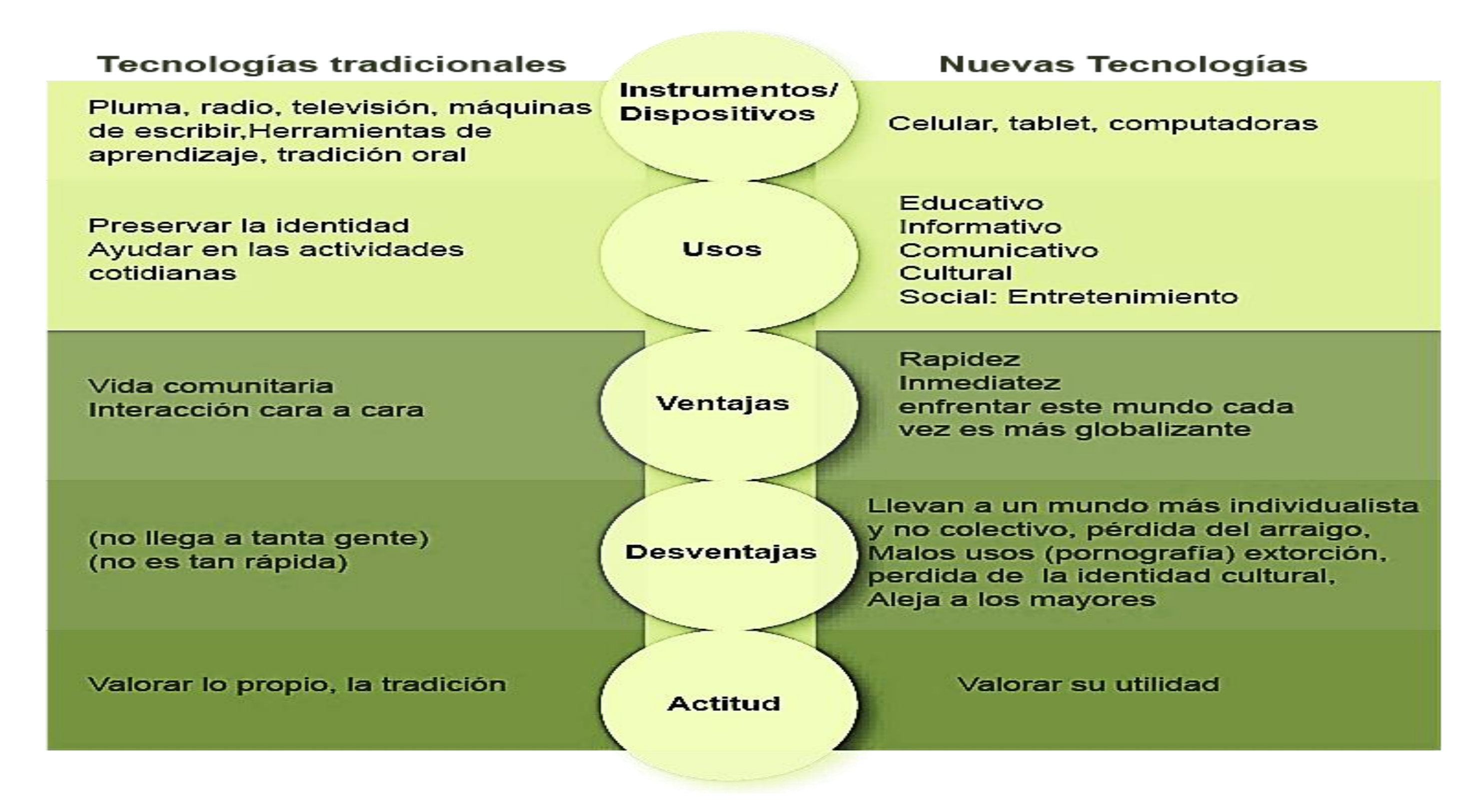
Partir del precepto de la inclusión tecnológica dentro de la comunidad Embera Chamí, necesariamente se debe entender que dentro de su cultura y cosmovisión existen métodos que han solucionado los requerimientos comunicacionales de la comunidad incluso antes de la llegada de la energía eléctrica[12] a la zona, de esta manera emerge la categoría de tecnologías tradicionales que permite hacer la diferencia entre el tipo de artefacto, la utilidad, el uso, las ventajas y desventajas y finalmente la actitud[13], dependiendo de la clasificación que cada individuo logre construir, diferenciando entre lo tradicional y lo "*nuevo*", que en este caso hace referencia a las nuevas tecnologías.

---

[12] Este punto ha sido identificado como el punto de partida para hablar de nuevas tecnologías o de tecnologías tradicionales, dentro de las entrevistas los sujetos diferencian los artefactos dependiendo de si fueron introducidos antes o después de la llegada de la energía eléctrica.

[13] Categoría que hace parte de una interpretación más profunda por parte del investigador puesto que no aparece de manera literal dentro de las entrevistas pero que claramente emergen a simple vista.

Dos RS co – existentes



Tecnologías tradicionales	Nuevas tecnologías
Las tecnologias tradicionales es el lapicero es el radio y la televisión para escribir el lapicero las máquinas de escribir (Arnoldia,46 años, lideresa) Aún estamos utilizando la tradición, si se necesita algo, se hace por escrito a mano o sino a la tradición oral (Raúl,39 años, lider).	Para mí la tecnología es muy visto de lo que se viene ahora los celulares, las tablets, todas esas memorias, esos aparatos (Gabriel,45 años, lider). Para mi la tecnologia es un mal necesario (Arnoldia,46 años, lideresa)
Las tradicionales son esas partes donde los antiguos pues daban consejos a los menores que tenían que mandar a pie una carta escrita esa es la ventaja también (Jhony,19 años, lider).	… las nuevas tecnológicas son como son herramientas que es como que utilizan para tener un exceso de información, interactuar y comunicar, visibilizar seria para mi eso la nueva tecnologia (Jesús, 24 años, profesor).
… lo tradicional es por ejemplo si yo llamo a un compañero yo tendria que hacer yo mandaría más bien una nota escrita (Gabriel,45 años, lider).	…hoy en día que la tecnología es celular y otras cosas más que hay que empezar a mirar como al educación para los niños Flor del Monte (Omar, 48 años, lider).

Nuevas Tecnologías

Ventajas	Desventajas
Lo bueno es que eso es rápido para mandar los correos (Gabriel,45 años, lider).	…el celular está llevando a los adultos, bueno no a los adultos sino a los jóvenes a un mundo más individualista y no colectivo (Raúl,39 años, lider).
…si usted no tiene un computador no puede llegar a ninguna información y tampoco puede mandar un oficio a otra institución entonces prácticamente es una obligación (Arnoldia,46 años, lideresa).	a través de la tecnología hemos alejado a los mayores …y es verdad porque por allá los niños cogen sus cositas sus aparatos y se encerró allá y ya no tiene acceso de hablar con los mayores solo a comer y listo (Jesús, 24 años, profesor).
…es que también es como así es fácil para escribir, porque hoy en dia para mandar trabajos tiene que ser escrito en el computador (Jesús, 24 años, profesor).	… que la sutilicen mal utilizados de pronto para extorsionar … para muchas cosas venta de pornografía indígena que yo he visto por ahí así mandando videos cierto haciendo el amor entre ellos (Jesús, 24 años, profesor)
Si para mi es importante porque para ir capacitando los niños hoy en día, a nosotros no enseñaron mucho pero hoy en día podemos enseñar a los niños y a los mayores (Omar, 48 años, lider).	…la mayoria de las personas mayores no manejamos un sistema o sea yo siempre me siento al computador y cero y el celular porque es más fácil pero para un computador es muy difícil (Arnoldia,46 años, lideresa).

Uso Nuevas Tecnologías

…la nueva tecnología en una de las áreas de la educación, aparte de la educación es importante (Gabriel,45 años, lider).	**Educativo**	…para los jóvenes, los muchachos que están ahora pues es por la academia o el estudio que están haciendo, entonces es una necesidad que la tienen, (Raúl,39 años, lider).
…pues porque de pronto se creó como una necesidad, pues como de comunicar y por eso fue que tuve mi primer celular (Raúl,39 años, lider).	**Comunicativo**	(celular)…para que me llamen algún momento de urgencia así algo de la familia que me oriente o que me llame de otra parte así como de Pereira o la familia (Jhony,19 años, lider).
Como para el servicio de mirar fotos, mensajes, como las redes ahí, las redes sociales como para mirar y distraerse, pero no tienen un uso (Raúl,39 años, lider)	**Social/ Entretenimiento**	…como algo que te tiene que mirar algunas lo que mandaron hacer comparten pues en este momento comparten algunos mensajes videos y algunas cosas pues y uno mira y eh como entretener algo ahí en el face (Jhony,19 años, lider).
…para que puedan visibilizar las culturas indígenas, visibilizar las políticas indígenas…desde lo político, lo cultural, bueno también puede ser desde lo económico y lo social (Jesús, 24 años, profesor).	**Cultural**	En una tableta uno saca unos videos y uno dirá que la comunidad dirá que no están haciendo nada a comunidad no tiene nada de cultura de danza y pa que crean que uno lo está sacando eso también es muy importante (Jhony,19 años, lider).
muy bueno si lo aplica bien estructurado, bien diseñado, bien pensado, digamos sin mucho fanatismo, porque a veces la tecnología la usan para el poder y ahí es donde cambia la mentalidad (Raúl,39 años, lider).	**Político**	…era mejor computadores para arreglar porque mandaron todos esos computadores desbaratados eso es basura, antes de tener esas basuras en la ciudad las echaron fue para las montañas (Raúl,39 años, lider).

Como es evidente en los diferentes testimonios clasificados anteriormente[14], los líderes de la comunidad Embera Chamí identifican tanto las ventajas como las desventajas del uso de las TIC en su territorio, no sin antes diferenciar estas "*nuevas*" tecnologías de las tradicionales. Al momento de interpelar a través del instrumento el aporte de estas tecnologías tradicionales a su cultura, lo identifican de manera positiva, sin embargo en varios casos los artefactos nombrados como tradicionales responden más a tecnologías análogas (máquinas de escribir o lapiceros) o simplemente a medios de comunicación que ya no son tan usados (televisión o radio) y no a artefactos que hacen parte de su cultura y que aún son usados en sus actos ceremoniales y tradiciones (el caracol o la cerbatana).

En cuanto a las lógicas de la inmediatez, estas resultan determinantes a la hora de clasificar los dos tipos de tecnología, de esta manera la tecnología tradicional incorpora valores culturales, tradicionales y comunitarios de los cuales carecen las nuevas tecnologías que para ellos resultan individualizantes y de poco aporte para su cultura, otro factor a tener en cuenta es la accesibilidad de las tecnologías tradicionales, las cuales resultan lentas y no permiten la masificación de los mensajes, todo lo contrario a las nuevas tecnologías que son asociadas a la inmediatez y en donde se reconoce un punto a favor para los temas de organización social y política y que permiten difundir rápido y a muchas personas un determinado mensaje.

Finalmente las nuevas tecnologías permiten clasificar los usos que los líderes identifican en su comunidad, pasando por los factores educativos, comunicativos, entretenimiento, culturales y sobre todo políticos, factor que resulta particularmente interesante pues es el que más se repite y está cargado de mayor receptividad y en donde encuentran mayor provecho para el uso, acompañado del educativo y el comunicativo que terminan siendo desde la observación las dos justificaciones con las que llegan las TIC a la comunidad.

7. Conclusiones

Al captar y reconstruir la relación entre TIC y pueblos indígenas podemos darnos cuenta que es una relación desigual en donde los gobiernos y empresas privadas han impuesto bajo la excusa del tratado de Túnez políticas poco inclusivas a las culturas indígenas que resultan invasivas e impositivas impactando de manera directa su cultura e identidad.

Es necesario centrar la atención en las investigaciones desde una perspectiva etnográfica que atienden los sentidos variados de las transformaciones de las TIC en los pueblos indígenas, para que las acciones estatales estén al tanto basándose en conocimientos científicos, con estudios que se centren en las perspectivas de los actores.

[14] Cabe aclarar que esta clasificación y análisis de los testimonios fue elaborado en acompañamiento de la Doctora Silvia Gutiérrez como un ejercicio preliminar a la investigación desarrollada durante los años 2016 – 2018 dentro de la maestría en comunicación y política de la UAM Xochimilco y que no hizo parte del corpus final.

El enfoque teórico-metodológico de las representaciones sociales permite entender lo qué piensa la gente y cómo llega a pensar así, y, por otro lado, la manera en que los individuos conjuntamente construyen su realidad y, al hacerlo, se construyen a sí mismos y sus actitudes frente a la realidad. Dicha interpretación es posible gracias a los discursos que se construyen frente al objeto de representación las cuales sirven como material para la construcción de la representación social.

La construcción de las RS de las TIC en la comunidad Embera Chamí están mediadas por la necesidad de comunicarse en sus múltiples migraciones y mantener su organización social. Además, líderes de la comunidad no reconocen como beneficiosa la incidencia del estado y las estrategias de apropiación tecnológica, sin embargo, reclaman su derecho a las herramientas tecnológicas para la educación.

Las dos representaciones que co–existen son fácilmente identificables al momento de hablar para este caso, con los líderes, sin embargo, la relación directa con los artefactos no está construida desde las lógicas de clasificación conocidos (analógicos, digitales, electrónicos, etc.)

Finalmente centrar la atención en la manera en que las comunidades indígenas construyen sus procesos de objetivación frente a los artefactos tecnológicos y cómo estos inciden en las estructuras sociales y culturales para hacer latente la complejidad de la incorporación de las TIC en los pueblos indígenas.

Referencias

Abric, J.-C. 2001. *Metodología de recolección de las representaciones sociales*. En Jean-Claude Abric (coord.). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Araya, Sandra. 2002. *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Costa Rica.

Banchs, M. 1991. Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO,* XIV, 3-16.

Banchs, M. A. 2000. "*Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales*" en *Papers on Social Representations*. Textes sur les représentations sociales, vol. 9, pp. 3.1 – 3.15, SIN 1021-5573.

Beltrán, L. R. 1968. *Comunicación y modernización. Significación, papeles y estrategias.* (Tesis de maestría no publicada). Michigan State University.

Cardona Arias, J, Rivera Palomino, Y. 2012. Representaciones sociales sobre medicina tradicional y enfermedades foráneas en indígenas Embera Chamí de Colombia. *Revista Cubana de Salud Pública*, 38 (3), 471-483.

Cuevas Cajiga, Y, Mireles Vargas, O. 2016. Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, XXXVIII (153), 65-83.

Cuesta Moreno, Ó. 2012. Investigaciones radiofónicas: de la radio a la radio indígena. Una revisión en Colombia y Latinoamérica. *Ánfora*, 19 (33), 165-183.

Esquema de Ordenamiento Territorial Municipio de Pueblo Rico, Risaralda. 2017.

Farr, R. 1986. *Las representaciones sociales.* En Serge Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Paidós, pp. 495-506.

Gómez Mont, C. 2012. Políticas públicas, educación indígena y sociedades del conocimiento: un marco de reflexión para su comprensión e implementación en México, en Sánchez Vanderkast, Egbert John (coord.*) La naturaleza objetiva y subjetiva de las Políticas de Información,*UNAM, Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información, México, pp. 51 – 86

Grize, J. 2008. El punto de vista de la lógica natural: demostrar, probar, argumentar. En Doury, Marianne y Moirand, Sophie (eds.) *La argumentación hoy. Encuentro entre perspectivas teóricas*. Madrid: Montesinos, pp. 43-53.

Grize, J. 1982. *De la logique a l'argumentation*. Genève : Librairie Droz.
Guber, R. 2004. *El salvaje metropolitano: Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, Argentina, Editorial Paidós.

Gutiérrez Vidrio, S. 2017. Argumentación y lógica natural: la propuesta de Jean-Blaise Grize. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 42, n. 7

Gutiérrez Vidrio, S. 2015. Fundamentos teóricos de las representaciones sociales en Roberto Torregrosa (coord.) *Representaciones Sociales, Campo Jurídico y Comunicación con Equidad. Aproximaciones teórico-metodológicas para su estudio.* Bogotá: Editorial Temis.

Gutiérrez Vidrio, S. 2006. Las Representaciones sociales desde una perspectiva discursiva, *Revista Versión*. Estudios de Comunicación y política., Núm.17, México: UAM Xochimilco pp.231-256

Gutiérrez Vidrio, S. Piña, J. 2008. Representaciones sociales: teoría y métodos en Educación Superior. Estudios de Representaciones Sociales, Coordinadores: María Isabel Arbesú, Silvia Gutiérrez y Juan Manuel piña. Gernika. 13 - 48

Ibáñez, T. 1988., Representaciones sociales, teoría y método, en Tomas Ibáñez, (Coordinador), Ideologías de la vida cotidiana, Barcelona, Sendai.

Jodelet, D. 1986. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. Psicolología social II. Barcelona: Paidós, 469-494.

Martínez Restrepo, C. Hurtado Vera, G. 2003. Nuevas tecnologías y construcción de representaciones sociales. El Hombre y la Máquina, (20-21), 24-29.

Moscovici, S. 1979. El psicoanálisis, su imagen y su público. Buenos Aires, Argentina: Huemul S. A.
Mora, Juan., Rodríguez, R. 2006. Conocimiento e información en la sociedad global. Revista El Cotidiano, 139, 60-74.

ONU. 2003–2005. Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información. Documentos Finales, Plan de Acción de Ginebra. Ginebra–Túnez: Organización de las Naciones Unidas, Unión Internacional de Telecomunicaciones, CMSI.

Perera Pérez, M. 2003. A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. En CD Caudales. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, CIPS.
Rogers, Everett M. 1973. Communication strategies for family planning. New York: The Free Press.

Winocur, R. Sánchez V, Rosario. 2016. Familias pobres y computadoras. Montevideo, Uruguay: Editorial Planeta.

Winocur, R. 2007. "La apropiación de la computadora e Internet en los sectores populares urbanos", *Revista Versión*. Estudios de Comunicación y política., Núm.19, México: UAM Xochimilco pp.191-216





Imagen promocional de Contagio Radio.
Autor: Equipo de Contagio Radio, 2013.

Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia

Contagio Radio: Uma iniciativa de comunicação contra-hegemônica na Colômbia

Contagio Radio: A counterhegemonic communication initiative in Colombia

Nicolás Juan Camilo Aguilar Forero
Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud
Universidad de los Andes
Bogotá, Colombia
nj.aguilar1902@uniandes.edu.co
http://orcid.org/0000-0002-9181-0281

Resumen: En el presente artículo expongo el caso de Contagio Radio, una experiencia de comunicación alternativa con enfoque en Derechos Humanos que desde el año 2009 promueve prácticas comunicativas que desafían las formas hegemónicas de producción mediática del pasado y del presente en Colombia. En particular me detengo en algunas de sus prácticas comunicativas: la circulación de columnas de opinión, la acción en red con otras organizaciones que trabajan por la construcción de paz, la creación de videos de denuncia social y el cubrimiento de eventos en streaming. Argumento que tales prácticas han favorecido la democratización de la información y la generación de pensamiento crítico y de comunicación social contrahegemónica.

Palabras clave: prácticas; comunicación; radio; Colombia.

Resumo: No presente artigo, exponho o caso da Contagio Radio, uma experiência de comunicação alternativa com enfoque nos Direitos Humanos que desde 2009 promove práticas comunicativas que desafiam as formas hegemônicas de produção de mídia do passado e presente na Colômbia. Em particular, eu vou fundo em algumas de suas práticas comunicativas: a circulação das colunas de opinião, a criação de redes com outras organizações que trabalham por a construção da paz, a criação de vídeos de reclamação social e a cobertura de eventos em streaming. Eu argumento que tais práticas favoreceram a democratização da informação e a geração de pensamento crítico e comunicação social contra-hegemônica.

Palavras-chave: práticas; comunicação; rádio; Colômbia.

Abstract: This article presents the case of Contagio Radio, an alternative communication experience with a focus on Human Rights. Since 2009 this experience has been promoting

communicative practices that challenge hegemonic media production regarding past and present in Colombia. In particular, I draw on some of its communicative practices: the circulation of opinion columns, networking with other organizations that work for peacebuilding, the creation of social protest videos and the coverage of events through streaming. I argue that such practices have favored the democratization of information and the generation of critical thinking and counterhegemonic social communication.

Key words: practices; communication; radio; Colombia.

Fecha de recepción: 15 de maro de 2018.
Fecha de aceptación: 23 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Aguilar Forero, Nicolás. 2018. Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 125-145.

Chicago para las Humanidades
Aguilar Forero, Nicolás, "Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 125-145.

APA
Aguilar Forero, N. (2018). Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 125-145.

MLA
Aguilar Forero, Nicolás. "Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 125-145. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Aguilar Forero, N. (2018) "Contagio Radio: una iniciativa de comunicación contrahegemónica en Colombia", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 125-145.



1. Introducción: mecanismos de impunidad y producción mediática del pasado

Tras los velos de la democracia, la ciudadanía y actualmente el "posconflicto", subyacen en Colombia formas de opresión de origen colonial soportadas en complejos y aún vigentes mecanismos de exclusión, persecución, silenciamiento, olvido e impunidad. En particular, los mecanismos de impunidad han operado a través de políticas de olvido expresadas en contenidos mediáticos, en documentos e incluso en leyes específicas que han instaurado omisiones históricas y silencios estratégicos. Tal es el caso de la Ley 975 de 2005 conocida como Ley de Justicia y Paz, la cual "proveyó un marco jurídico para los procesos de reinserción y desmovilización de los grupos paramilitares de Colombia y al mismo tiempo terminó por enmarcar la creación de escenarios transicionales y por definir sus reglas de juego" (Aranguren 2010, 15).

La Ley 975 de 2005 representa estrictamente una política de alternatividad penal que fue creada como parte del proceso de desmovilización de grupos paramilitares en Colombia. Configura un marco legal para que las penas determinadas en las sentencias puedan ser remplazadas por una pena alternativa de 5 a 8 años de prisión que se concede, según el artículo 30, por la colaboración del beneficiario con la justicia y su contribución a la reparación de las víctimas, la garantía de su derecho a la verdad y la obtención de la paz. Sin embargo, tras más de 12 años de haber sido promulgada dicha ley, el derecho a la verdad sigue sin ser garantizado, entre otras cosas, como resultado de prácticas muy concretas como la extradición a Estados Unidos de los jefes paramilitares:

> La primera extradición a Estados Unidos de un jefe paramilitar cobijado por la Ley 975 fue la de Carlos Mario Jiménez Naranjo, alias Macaco, quien fuera comandante del Bloque Central Bolívar de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), y fue ordenada por el presidente de la República [Álvaro Uribe Vélez] el 3 de abril de 2008, bajo el cargo de narcotráfico y con el argumento de que el paramilitar seguía delinquiendo desde la cárcel. Varias organizaciones sociales y de víctimas interpusieron un recurso legal para frenar la extradición, pues consideraban que esto afectaba significativamente la lógica del proceso de justicia y paz, toda vez que situaba el delito de narcotráfico por encima de los crímenes de lesa humanidad (…) Un mes después otros 14 jefes paramilitares fueron extraditados (Aranguren 2012, 21).

Esta extradición de jefes paramilitares se tradujo en el aplazamiento de las audiencias de confesión de sus crímenes, en mayores dificultades para garantizar la reparación efectiva a las víctimas y su acceso a la verdad y, en definitiva, como lo advirtieron en su momento diversas organizaciones de derechos humanos, en la obstrucción frente al esclarecimiento de los hechos violentos resultado del accionar paramilitar y de los profundos nexos entre estos y el poder político, económico y militar en Colombia. La lentitud de los procesos, las pocas condenas y el hecho de que en el 2014 salieran de la cárcel más de 200 exparamilitares que se acogieron a la Ley de Justicia y Paz y que ya habían cumplido los ocho años de pena alternativa que estipulaba la ley, pusieron en entredicho las capacidades del sistema de justicia colombiano y evidenciaron los altos niveles de impunidad a los que la sociedad colombiana parece haberse habituado.

Ahora bien, junto con los mecanismos de impunidad, como el mencionado, han operado en Colombia ciertas prácticas comunicativas favorables a la reproducción de memorias hegemónicas, entendidas como interpretaciones del pasado que garantizan la continuidad de las relaciones de poder, de dominación y de impunidad en el presente. La comunicación ha sido parte inherente del proyecto de país que se ha consolidado a sangre y fuego en Colombia. No se trata solamente de las piezas y huellas comunicativas (grafitis, panfletos, marcas en los cuerpos, entre otras) que los actores armados han utilizado como medios para difundir amenazas y atemorizar a la población civil. Se trata del activo rol desempeñado por los medios masivos de información que, en diversas ocasiones, a partir de lenguajes ambiguos, parcializados o agresivos, distorsionan, desinforman, descontextualizan y reproducen consciente o inconscientemente el miedo, el señalamiento, la persecución y la negación de la pluralidad (López de la Roche 2014; Aguilar-Forero 2018). Medios que, como es bien sabido, son un actor más de la guerra interna colombiana.

Como dijera Brown (2002), además de los efectos físicos y materiales, la guerra se ha convertido poco a poco en un espectáculo teatral en el que: 1) predomina la difusión mediática de imágenes impactantes que desvían la atención de los contextos, antecedentes y causas que generaron determinados sucesos o conflictos; 2) se valora la noticia por su contenido espectacular, dramático y conmovedor, aunque ello implique que lo profundo se diluya en lo superficial; 3) los eventos políticos se ven manipulados por el cubrimiento que hacen los medios de comunicación gobiernistas que con frecuencia los escenifican y tergiversan para representarlos; y 4) la guerra deviene una guerra mediática en la que se privilegia la novedad y la inmediatez en la consecución y difusión de información, más que las implicaciones éticas de lo que se dice y la manera como se dice.

En este sentido, en Colombia pareciera que la libertad de prensa se redujera a la "libertad" de los grandes medios (propiedad de grandes grupos corporativos) para intentar "ajustar a sus intereses, mediante técnicas mediáticas, la opinión de las masas" (Giraldo 2012, 4). Sin desconocer las dinámicas de apropiación, resignificación e interpretación crítica por parte de las audiencias, no cabe duda de que los medios de comunicación construyen realidades, tienen efectos concretos en la opinión pública y fabrican ciertos recuerdos, sentires e incluso odios.

Por ejemplo, los medios de comunicación incidieron en los sentimientos, afectos y desafectos de las audiencias durante el Gobierno del expresidente Álvaro Uribe Vélez. En sus Gobiernos (2002-2006 y 2006-2010), la comunicación gubernamental junto con las corporaciones mediáticas y sus informativos de televisión configuraron un "nacionalismo antifariano" (construcción de la guerrilla de las FARC-EP como el enemigo principal de la sociedad) y produjeron una intensa ficcionalización de la realidad que amenazó "las condiciones básicas para el desarrollo de una experiencia política y cultural pluralista" (López de la Roche 2014, 27). Asimismo, la propaganda gubernamental y los medios dominantes de comunicación sobredimensionaron ciertos hechos como la recuperación de la seguridad en las vías o las desmovilizaciones de combatientes paramilitares, al mismo tiempo que consolidaron la buena imagen del Gobierno y del presidente (como un hombre

"patriota", diligente y dedicado a "trabajar, trabajar y trabajar"), y minimizaron las deficiencias, omisiones o errores de su política de "seguridad democrática"[1].

Sin embargo, la historia de Colombia es también la historia de las resistencias, de los movimientos sociales y de la acción política juvenil mediada, en las últimas décadas, por tecnologías digitales. En este sentido, en el presente artículo presento el caso de la emisora digital colombiana conocida como Contagio Radio, una experiencia comunicativa que desde el 2009 viene generando contenidos alternativos a través de prácticas comunicativas que desafían las formas hegemónicas de reconstrucción mediática del pasado y el presente de Colombia. En particular me detengo en algunas de sus prácticas comunicativas: la circulación de columnas de opinión, la acción en red con otras organizaciones que trabajan por la construcción de paz, la creación de videos de denuncia social y el cubrimiento de eventos en *streaming*. Antes de profundizar en esta experiencia, incluyo a continuación algunas consideraciones conceptuales relativas a la forma como comprendo en este texto las prácticas comunicativas contrahegemónicas.

2. Prácticas comunicativas: precisiones conceptuales

De la mano de los estudios culturales, entendidos como una modalidad de pensamiento crítico y práctica política con la cual se reflexiona en torno a los vínculos entre lo cultural y lo político (Aguilar-Forero, 2016), en este artículo se toma distancia de las concepciones convencionales de la comunicación que distinguen entre sujeto-emisor y objeto-receptor y ponen el énfasis en la difusión unidireccional de información. Las prácticas comunicativas no pueden entenderse hoy como un suceso mecánico de transmisión de contenidos perfectamente transparentes, que reflejan de manera clara y unívoca una realidad objetiva, natural y exterior a los agentes de la comunicación. Por el contrario, como explicó Stuart Hall (2013), las prácticas comunicativas pueden pensarse como procesos complejos de fijación-codificación y apropiación-decodificación de significados que construyen ciertas realidades, a partir de dinámicas de selección y negociación mediadas por elementos culturales, políticos y económicos.

En esta medida, la comunicación implica disputas atravesadas por prácticas significantes y relaciones de poder, en las que los actores desempeñan un rol activo de producción, apropiación y lucha por la construcción de sentidos a través de lenguajes. En este proceso comunicativo, para nada transparente, natural o neutral, los agentes significadores "hacen que las cosas signifiquen" (Hall 2010a, 163), es decir, atribuyen unos sentidos a lo real que a veces pueden naturalizarse y devenir hegemónicos, pero que en otras ocasiones pueden producir "distorsiones" o resignificaciones. Pese a ello, aunque las prácticas comunicativas

---

[1] La política de defensa y seguridad democrática fue la principal bandera del Gobierno del expresidente Uribe Vélez. Consistió en la confrontación violenta de los grupos armados ilegales, bajo una lógica de presiones e incentivos a las fuerzas militares (bonificaciones, primas económicas, días de descanso) orientadas a obtener mejores resultados especialmente en términos del número de guerrilleros abatidos en combate. Como resultado de esta política se incrementaron las "ejecuciones extrajudiciales de civiles presentados por los militares como combatientes dados de baja" (Movice 2013, 45).

en tanto ejercicios de producción de significados puedan ser polisémicas y estar sujetas a interpretaciones múltiples, están enmarcadas culturalmente e inscritas en una lucha política en la que ciertos sectores buscan "clausurar" e imponer significados preferentes o dominantes:

> …la intención global de la "comunicación efectiva" debe ser "obtener el consentimiento" del público para la *lectura preferida,* y, por tanto, llevarle a que la decodifique dentro del marco de referencia hegemónico. Incluso, aunque no se hagan las decodificaciones mediante una "transmisión perfecta", en el marco de referencia hegemónico, de entre la gran gama de decodificaciones se tenderán a producir "negociaciones" que caigan *dentro* de los códigos dominantes -dándoles una inflexión más situacional- en lugar de decodificarse sistemáticamente de un modo *contra*-hegemónico. (Hall 2010b, 249)

Sin embargo, si bien es cierto que el código cultural dominante prefigura unas lecturas y decodificaciones, este no es unívoco e incuestionable y, por el contrario, da cabida a apropiaciones que pueden tomar por lo menos dos vías alternativas a la adopción literal y directa de los significados hegemónicos: 1) una decodificación negociada en la que se reconoce la legitimidad de las significaciones dominantes, pero en un nivel más restringido y concreto se apropian de manera negociada en función de las condiciones locales y las posiciones subjetivas singulares; 2) una lectura oposicional en la que se apropian significados de manera contraria a la "lectura preferida", o lo que es lo mismo, se "sitúa el mensaje en el código preferente para luego resituarlo en un marco de referencia alternativo" (Hall 2013, 243).

Ahora bien, a pesar de que el trabajo de Stuart Hall permite comprender la comunicación en su relación inherente con la cultura, la política y la hegemonía, Martín-Barbero (1987) introduce aquel énfasis necesario, al cual me pliego en este texto, ligado a un análisis de lo comunicativo que se desplaza de los medios a las mediaciones. Las mediaciones, en tanto procesos en los que se articulan relaciones sociales, significados y mensajes, usos y apropiaciones, tecnologías y medios, textos, sujetos y contextos, permite pensar la relación entre prácticas comunicativas y activismo juvenil, en diálogo con la "cuestión cultural", los procesos económicos y los avatares políticos. La comunicación desde esta óptica, al desbordar el campo de los medios y moverse en el terreno de las mediaciones, permite reflexionar sobre las "articulaciones entre prácticas de comunicación y movimientos sociales" (Martín-Barbero 1987, 203) en el marco de diferentes temporalidades y matrices culturales.

En este orden de ideas, pensar las prácticas comunicativas en su articulación con la cultura, la política y la hegemonía, implica no solo dejar de pensarlas desde las disciplinas y los medios, sino también comprenderlas como procesos generadores de significados, tanto hegemónicos como contrahegemónicos, que se realizan a través de una red de mediaciones y de la lucha política por la construcción de sentidos sobre el mundo social (Martín-Barbero 1987; Aguilar-Forero 2017). En la actualidad, tales procesos están sujetos a otras dinámicas y a un "nuevo sistema de objetos" (Urresti 2008), esto es, a tecnologías

digitales que favorecen la interactividad, la multimedialidad, la hipertextualidad y la reticularidad (Scolari 2008). Las prácticas comunicativas que agencian los jóvenes se ven investidas por nuevas mediaciones e hipermediaciones que propician formas emergentes de relación social, de subjetivación, de experiencia espacial y temporal, entre otras.

No obstante, es importante destacar que en este marco surgen también nuevas tecnologías y formas de poder en red, dadas las "evidentes interfaces que hay entre el capital y la economía digital" (Escobar 2010, 328). Las nuevas tecnologías y las dinámicas comunicativas que propician son funcionales a las sociedades de control, las cuales buscan convertir, como lo han documentado distintos trabajos (Sibilia 2008; Cruces, García-Canclini y Urteaga 2012), cualquier asomo de "creatividad exitosa" en mercancía. Asimismo, los dispositivos de poder y la vigilancia perviven en los entornos virtuales, pero bajo nuevas manifestaciones centradas en la creciente consolidación de "arquitecturas panópticas virtuales" (Hardt y Negri 2002) basadas en el control del movimiento de los usuarios en las redes, en el seguimiento de sus gustos y preferencias para el envío de publicidad dirigida, en la predicción y gestión de sus trayectorias y acciones en el ciberespacio y, en suma, en el *gobierno de la libertad* (Tirado y Callén 2008).

Así pues, en un contexto en el que los medios de comunicación configuran un imaginario de juventud como etapa de goce y libertad y de un sujeto ya no de la producción sino del consumo (Muñoz 2011), emergen nuevas formas de ejercicio de poder sobre la vida que ya no buscan necesariamente crear subjetividades y cuerpos productivos para las sociedades disciplinarias de las que habló Foucault (2002 y 2007), sino modular, seducir, operar sobre la capacidad de acción de los usuarios, ejercer poder e influencia sobre su libertad de elección permanente y "capturar la fuerza y vitalidad de los cuerpos-mentes en aras del mercado y el consumo" (Rueda 2008, 17).

Pero como es claro desde la perspectiva de los Estudios Culturales, los agentes de la comunicación no sólo son consumidores de tecnologías y sentidos codificados, como tampoco "sujetos" pasivos que asumen de manera transparente y acrítica las formas de vida y los significados hegemónicos, o que reproducen los poderes que buscan interpelarlos y producirlos. Por el contrario, la relación con los medios, mensajes y tecnologías es un proceso activo en donde confluyen entre otros aspectos competencias textuales y audiovisuales, experiencias y concepciones previas, influencias socioculturales y posicionamientos políticos e ideológicos. En términos de Martín-Barbero (1987) se trata de procesos multidireccionales, conflictivos, flexibles y participativos de lucha y producción de sentido atravesados por condiciones de clase, género, edad, etnia, entre otras, que influencian los modos de ver, recibir, negociar y producir significados.

Con esta base, entiendo por prácticas comunicativas contrahegemónicas aquellos actos mediante los cuales los actores, en este caso jóvenes, producen contenidos, mensajes y, en general, significados que buscan interrumpir la trama de relaciones de poder y significación que se ha tornado hegemónica. Como explicó Gramsci (2013) la hegemonía se basa en un liderazgo o dirección política, intelectual y moral que se expresa por medio del consentimiento, no se reduce a la coerción, y si bien no es lo mismo que la ideología,

puede apoyarse en ella: "Si la clase dominante ha perdido el consentimiento, o sea, ya no es 'dirigente', sino solo 'dominante', detentadora de la mera fuerza coercitiva, ello significa que las grandes masas se han desprendido de las ideologías tradicionales, no creen ya en aquello en lo cual antes creían." (Gramsci 2013, 313). De esta forma, los jóvenes a través de sus prácticas comunicativas no solo desafían las ideologías dominantes y los sentidos otorgados al pasado por parte de los medios corporativos, sino también impugnan las relaciones de fuerza que garantizan la hegemonía de ciertos sectores. Ilustro lo anterior a través del presente estudio, cuya apuesta metodológica la expongo a continuación.

3. Propuesta metodológica

Las ideas y hallazgos que presento en la siguiente sección se enmarcan en una investigación sobre *Acción Colectiva Juvenil* que tuvo lugar entre el año 2012 y el año 2014 en tres regiones de Colombia. En esta investigación aportaron con sus tesis doctorales un conjunto de investigadores del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (convenio Cinde-Universidad de Manizales). Contagio Radio fue una de las experiencias de acción colectiva juvenil analizadas como parte de la tesis doctoral del autor de este artículo, con base en una investigación colaborativa inscrita en el enfoque socio-crítico.

Frente al paradigma de la ciencia social clásica en el cual se asume, entre otros elementos, "que la posición del investigador debe ser la de observador externo a su objeto (sistema observado) como garantía de objetividad" (Cendales y Torres 2006, 37), en el enfoque socio-crítico que soportó el estudio se desplaza "el principio de objetividad por el de reflexividad" (Cendales y Torres 2006, 37), abogando por un diálogo permanente entre los sujetos que hacen parte del proceso, en torno a los alcances y límites de las interacciones, posiciones, condiciones, prácticas y apuestas involucradas en la experiencia investigativa.

Como en todo proceso de investigación colaborativa en este estudio hubo un compromiso ético-político con la cooperación, con el cambio social y con la construcción de mundos más justos (Walsh 2010; Greenwood 2000). También, hubo una apuesta clara por consolidar *comunidades políticas* cuyos actores, desde distintos lugares de enunciación e intervención, propendieran por propósitos, identificaciones o sentires comunes, aumentando en el proceso "tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad" (Fals Borda 2009, 273). De esta manera, se intentó evitar el tipo de investigación "extractivista" centrada en la obtención de información y, por el contrario, se buscó contribuir mediante el trabajo investigativo al logro de reivindicaciones compartidas (Fals Borda 2009).

Lo anterior se tradujo en dos años de observación participante, entre 2012 y 2014, en los lugares en los que Contagio Radio (en adelante Contagio) hizo presencia. Además de visitas periódicas a su sede en la ciudad de Bogotá con el fin de comprender, aportar y participar en el proceso de producción y emisión de sus distintos programas radiales, dicha observación participante se adelantó en los lugares a los que el equipo de Contagio se desplazaba para hacer cubrimiento y difusión en *streaming* de eventos de alta incidencia

pública: movilizaciones, encuentros de víctimas de crímenes de Estado, entre otros. De esta forma, se acompañó a Contagio en el teatro Jorge Eliécer Gaitán, en el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación y en la Plaza de Bolívar, entre otros espacios de la ciudad de Bogotá en los que el equipo de esta radio digital hizo presencia en el periodo de tiempo del estudio. De manera simultánea se realizó observación participante en su sitio web y un análisis del contenido de cada uno de sus cinco programas radiales: 1) Otra Mirada, 2) Hablemos Alguito, 3) Sonidos Urbanos, 4) Viaje Literario y 5) Sin Olvido. De cada programa se tomó una muestra de 12 emisiones radiales, una por mes desde enero de 2013 hasta diciembre de 2013 para un total de 60 emisiones.

Adicionalmente se complementó la observación participante y el análisis de contenido con 10 entrevistas no estructuradas a Carolina Zamora, quien coordinó Contagio desde 2009 hasta 2014. Estas conversaciones se llevaron a cabo por medio de interacciones directas y también a través de las herramientas de mensajería instantánea de Facebook y WhatsApp. La información fue condensada a través de distintos medios de registro: formatos de registro de observación de actividades, matrices de análisis de contenido y transcripciones de entrevistas. Luego fue procesada y analizada en función de dos categorías de análisis (prácticas comunicativas, acción colectiva juvenil), en matrices emergentes que permitieron expresar cruces y establecer contrastes entre los datos encontrados. A continuación expongo ciertos hallazgos de este estudio.

4. Contagio Radio y algunas de sus prácticas comunicativas

Contagio Radio es una iniciativa de comunicación multimedia que surge en la ciudad de Bogotá en el año 2009 como una propuesta radial *online*. Está integrada por jóvenes estudiantes y profesionales en campos que van desde la administración de empresas y la publicidad, hasta la teología, la ciencia política, la comunicación social y el periodismo. Desde sus inicios, Contagio ha trabajado por la defensa de los derechos humanos y ha apostado por "visibilizar la voz y la vida de las comunidades vulneradas del país" (Aguilar-Forero 2017, 50).

Los orígenes de Contagio están ligados a la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz (en adelante la Comisión), organización de derechos humanos que desde 1988 realiza actividades de apoyo humanitario, jurídico y psicosocial con familias y comunidades de varias regiones del país, que comparten una historia común: se trata de víctimas del despojo de tierras, del desplazamiento y de múltiples crímenes de Estado, entre ellos masacres cometidas por agentes del Estado en complicidad con estructuras paramilitares. La Comisión promueve el retorno de las comunidades a sus territorios, la consolidación de procesos organizativos, la reconstrucción de memoria histórica y la configuración de zonas humanitarias o de biodiversidad. Desde el año 2009 Contagio ha sido apoyada con recursos de esta ONG, que a su vez subsiste gracias a fondos de cooperación internacional.

No obstante, debido a que estos fondos han sido fluctuantes, en el año 2010 Contagio se quedó sin financiación y la Comisión decidió sostener la iniciativa por medio de la

autogestión y el voluntariado; es así como se ha mantenido la propuesta desde aquel entonces. Aunque no se ha contado con un proyecto grande de financiación, a través de aportes de la Comisión, del voluntariado y del compromiso de las personas vinculadas ha logrado permanecer.

Quienes están vinculados al proyecto de tiempo completo reciben remuneración y tienen diversas responsabilidades. Sin embargo, como el ingreso no es alto y el volumen de trabajo es abundante, la conformación del equipo ha sido variable, de allí que el apoyo del voluntariado sea fundamental. Contagio recibe practicantes de colegios, de universidades y también personas extranjeras (de Alemania y Francia, por ejemplo) que apoyan la labor en derechos humanos de la Comisión y aportan en aspectos específicos. Pese al voluntariado, la preocupación en el día a día de esta experiencia de comunicación alternativa tiene que ver con la sostenibilidad.

Aunque se han obtenido contratos pequeños con la alcaldía de Bogotá para hacer piezas publicitarias y se han alcanzado recursos con algunas organizaciones sociales por el cubrimiento de sus eventos o la producción de programas, los recursos siempre tienden a ser insuficientes y el miedo constante tiene que ver con no lograr continuar. De allí que el diseño de proyectos para enviar a agencias de financiación y la autogestión permanente sean parte constitutiva de la lucha cotidiana de esta y otras experiencias de comunicación alternativa y popular.

Como respuesta a lo anterior, Contagio funciona legalmente desde el año 2013 como *Corporación Contagio Comunicación Multimedia*, figura sin ánimo de lucro que además de otorgar personería jurídica y exigir tributar, permite un mayor campo de acción y posibilidades de autogestión. La decisión de constituirse como corporación representó una discusión interna en la que terminó primando el interés de tener continuidad en el tiempo y la convicción acerca del poder de la comunicación para *contagiar* a otros de pensamiento crítico y del sueño de un mundo más justo y en paz.

Lo cierto es que desde 2013 Contagio opera como una organización juvenil más que como un colectivo juvenil, expresión asociada a formas de relación y agrupación mucho más informales. Así pues, los rasgos de Contagio coinciden con la definición de organización juvenil que propone Garcés Montoya (2010), asociada a las siguientes características: 1) su origen y propósitos se ubican fuera del universo juvenil, con vínculos ideológicos y financieros con instituciones de alta trayectoria adulta de perfil religioso, político o social (en este caso la Comisión); 2) tiende a constituirse en organización con personería jurídica para obtener una interlocución más sólida y legítima con otros actores políticos y sociales; 3) su forma de organización y agrupación es más estructurada que la de un colectivo, con relaciones de poder algo más jerárquicas y menor autonomía con respecto a las instituciones del mundo adulto que la cobijan; 4) definen y visualizan intereses, objetivos y actividades concretas a corto y largo plazo con proyección social y comunitaria.

Ahora bien, pese a contar con tales características en principio más "formales" que las de los colectivos juveniles, las formas de acción y organización de Contagio no corresponden a las estructuras en cierta medida más rígidas y formalizadas de los movimientos sociales

tradicionales, como los movimientos estudiantiles clásicos, los partidos políticos o los movimientos obreros. De igual forma, sus prácticas comunicativas no están mediadas por comités editoriales u otras instancias de los medios hegemónicos que en ocasiones operan como "filtros" de información y censura de sus comunicadores. Por el contrario, la planeación de los programas radiales y la generación de contenidos se realiza a partir de reuniones que tienen lugar cada ocho o quince días, en las que se establecen acuerdos con el equipo de trabajo y se deciden contenidos y líneas de acción, lo cual hace que las actividades y mensajes sean consensuados y no impuestos de arriba hacia abajo. Desde luego hay relaciones de poder y Carolina Zamora, quien coordinó la experiencia durante el tiempo de este estudio, fue un referente de autoridad y orden para el equipo.

Así pues, el trabajo de Contagio se basa en una serie de programas radiales que se emiten a través de su sitio web (www.contagioradio.com) las 24 horas al día y los siete días de la semana, a través de la grabación de *podscats* disponibles en este sitio y de algunas emisiones en tiempo real. Varios de sus programas son de información y análisis del contexto nacional e internacional, mientras que otros se centran en contenidos culturales, artísticos o ambientales, siempre con un eje transversal: la defensa de los derechos humanos, la construcción de paz y la confrontación de los mecanismos de olvido y de impunidad. En las siguientes secciones me detendré en algunas de las prácticas comunicativas de esta experiencia organizativa juvenil que encuentra en la comunicación digital un espacio de resistencia, memoria y disputa hegemónica.

5. Las columnas de opinión y la acción en red

La pestaña *opinión* del sitio web de Contagio está dedicada, como su nombre lo indica, a la difusión de columnas de opinión. El propósito de esta práctica comunicativa es promover el debate y el pensamiento crítico por medio de la expresión y comunicación de distintos puntos de vista tanto de columnistas que hacen parte del equipo de Contagio, como de otros columnistas invitados. Los contenidos que circulan abordan temáticas libres, no necesariamente relacionadas con temas políticos o de derechos humanos, y son elaboradas por personas con opiniones y perfiles diversos. Desde luego tampoco "todo vale" pues hay unos mínimos innegociables ligados a lo que significa trabajar bajo un enfoque basado en los derechos humanos y la construcción de paz.

La iniciativa de las columnas de opinión comenzó en 2012 a partir de una convocatoria para que los interesados escribieran en una cuartilla un texto semanal o mensual, sobre un tema libre. Se ha escrito sobre medio ambiente, sobre música, política, comunicación, memoria, entre otros, y han sido jóvenes los principales columnistas. Se trata de un espacio muy diverso en sus contenidos y que permite, por la misma razón, llegar a públicos igualmente amplios y diversos. En el sitio web, en la pestaña de *opinión*, se publica el texto de cada columna acompañado de una fotografía, el nombre del autor y en algunas ocasiones el audio, pues durante algún tiempo los columnistas grababan con sus propias voces las columnas para que el equipo de Contagio las musicalizara. Los textos no solo se

suben al sitio web, pues también circulan en las distintas redes sociales que maneja esta experiencia, especialmente en Facebook y en Twitter.

Esta propuesta de circulación de columnas de opinión se ha posicionado como un lugar central para movilizar el pensamiento y la libertad de expresión, capturada en Colombia por los dos principales grupos económicos propietarios de los dos principales conglomerados mediáticos: RCN y Caracol. En efecto, frente a la concentración mediática y la circulación de una memoria restringida funcional a la concentración del poder político, económico y mediático, Contagio responde con la circulación de opiniones plurales, múltiples, en las que tienen lugar las voces y memorias de sectores subalternizados, incluidas las de los jóvenes cuyas manifestaciones suelen ser marginadas o criminalizadas por los grandes medios corporativos.

Ahora bien, además de las columnas de opinión, la fuerza comunicativa que tienen los distintos programas radiales de Contagio le ha otorgado un importante reconocimiento por parte de otras organizaciones y movimientos sociales del país, el cual poco a poco configura a esta experiencia comunicativa como un espacio fundamental de expresión, convergencia y articulación. Aunque en ciertos espacios se posiciona y autodefine como una experiencia juvenil e independiente debido a que esto favorece la autogestión y la cercanía con sectores juveniles a quienes se quiere "contagiar" con especial interés, sus prácticas comunicativas están inscritas en redes más amplias y complejas de acción intergeneracional, que agrupan a organizaciones no gubernamentales, al Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado (Movice) y a distintos movimientos y partidos políticos con visiones progresistas y de izquierda en Colombia.

En esta línea, Contagio ha jugado un rol central en la dinamización de escenarios de convergencia como la Alianza de Medios y Periodistas por la Paz o el Frente Amplio Por la Paz que, en los años recientes, han aglutinado a distintas fuerzas (partidos, movimientos sociales, académicos, colectivos culturales, etc.) que intentan hacer contrapeso a las fuerzas neoconservadoras y de ultraderecha colombianas y configurarse como alternativa de poder y de generación de una nueva hegemonía. Igualmente, gracias a los micrófonos de Contagio se han escuchado las voces de muchos jóvenes que en los últimos años han venido promoviendo la construcción de un acuerdo generacional orientado menos a la búsqueda del poder y más a la renovación política y a la superación de los "vicios enquistados" en la política tradicional: clientelismo, corrupción, ilegalidad, entre otros.

En este contexto, cabe destacar que el éxito de las posibles alianzas o acuerdos que se vienen configurando en Colombia depende en gran medida de la habilidad de los actores para tender puentes comunicativos, diálogos constituyentes e inteligibilidades que propicien la articulación y acción en torno a lo común. En esto, a corto y mediano plazo, Contagio Radio con su difusión de columnas de opinión y de manera más amplia con su poder de movilización de opiniones y discursos a favor de la paz con justicia social, puede desempeñar un papel crucial.

Como es bien sabido las dinámicas hegemónicas tratan de "desactivar el conflicto", de construir actores que formen parte de una sociedad armónica en donde los conflictos se

resuelvan en forma de consenso, y en donde los gobiernos, más que blancos de las protestas, sean las figuras centrales y los aliados fundamentales en la búsqueda de diálogos y acuerdos colectivos. Sin embargo, "Los movimientos no existen sino `en´ el conflicto" (Zibechi 2010, 101) y si este se desvanece, también lo hacen los movimientos sociales y populares que de allí se derivan. La realidad colombiana de los últimos años demuestra que la confrontación y el disenso están latentes, y que día a día emergen demandas e iniciativas de convergencia y acción en red con las cuales se busca reorienten agendas y promover cambios estructurales desde prácticas comunicativas alternativas. En ello Contagio deviene en un actor protagónico en la medida en que aboga por la construcción, desde la comunicación, de otras configuraciones económicas, políticas y socioculturales en donde la impunidad, la injusticia social y la violencia estructural, dejen de ser nuestras históricas acompañantes.

6. Producción audiovisual y cubrimiento de eventos en *streaming*

Si bien Contagio es un colectivo integrado por jóvenes pertenecientes al sector urbano, en especial a la ciudad de Bogotá, la producción audiovisual que realizan recoge las voces y particularidades de las comunidades de varias regiones del país. De hecho, si en un momento dado resulta importante visibilizar alguna situación que esté sucediendo en territorios rurales como movilizaciones, conmemoraciones, cumbres agrarias, paros campesinos y mineros, entre otros, una o dos personas del equipo de Contagio se desplazan al lugar, hacen un registro audiovisual y luego producen un video que se publica en el sitio web, en las distintas redes sociales digitales y en su canal de YouTube: https://www.youtube.com/user/ContagioRadio.

Entre los videos disponibles en este canal se encuentra *Inicio de diálogo exploratorio entre Gobierno y ELN,* cubrimiento y emisión en vivo que Contagio hizo de la rueda de prensa en la que algunas organizaciones sociales colombianas anunciaron el inicio de la fase de exploración para la construcción de una agenda de conversaciones de paz entre el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos y el Ejército de Liberación Nacional –ELN-.

En esta rueda de prensa que tuvo lugar en junio de 2014 se leyó un comunicado conjunto en el que las partes, ELN y Gobierno nacional, informaron a la opinión pública acerca del inicio de la fase exploratoria y el acuerdo en torno a la inclusión en la agenda de los puntos de "víctimas" y "participación de la sociedad". Piedad Córdoba, exsenadora y dirigente de la organización Colombianos y Colombianas por la Paz, agradeció además a los países de Venezuela, Cuba, Chile, Brasil y Noruega por facilitar el proceso y actuar como garantes[2]. Contagio, además de haber sido el primer medio en comunicar acerca del inicio de dicha fase exploratoria, emitió en vivo toda la rueda de prensa en la que intervinieron integrantes de varias organizaciones sociales, y circuló en YouTube el video con los 10 minutos que duró la intervención de la exsenadora. Lo anterior contrastó con la fugacidad de los mensajes, de no más de tres minutos, en los que RCN y Caracol informaron sobre este hecho

[2] Se puede consultar el video en el siguiente enlace: http://goo.gl/OJrUVh

privilegiando las voces de los representantes del Gobierno y de Piedad Córdoba, quien es una figura mediática de los sectores progresistas y de izquierda en Colombia.

Así pues, se puede afirmar que través de su trabajo comunicativo Contagio confronta las prácticas de comunicación de los medios hegemónicos, al tiempo que apoya las iniciativas de construcción de paz con justicia social que emergen a lo largo y ancho del territorio nacional. Este elemento también contrasta con la visión guerrerista de las derechas colombianas y con la "paz neoliberal" (Santos 2017) que el presidente Juan Manuel Santos ha logrado posicionar bajo el discurso hegemónico del "posconflicto", el cual esconde los conflictos y la violencia estructural derivada de la profundización de un modelo de desarrollo económico extractivista y del fortalecimiento de grupos neoparamilitares implicados en el asesinato de más de 200 líderes sociales y defensores de derechos humanos entre el año 2017 y lo que va del 2018.

Ahora bien, cabe destacar que, para Contagio, incursionar en lo audiovisual es central, pues con la producción y circulación de videos se logra tener una mayor acogida que a través del medio radial. La razón de ello se puede encontrar en los hábitos de consumo y acceso a la información de la población. En una cultura cada vez más audiovisual, multitarea e interactiva (Scolari 2008; Sibilia 2008), tienen mucha más acogida los videos cortos que circulan en redes sociales digitales. La producción radial se reduce a un público más específico e interesado en los programas de Contagio o en las temáticas que abordan, pues esta no atrae de la misma manera a la población general. Además, si bien Contagio se ha apoyado en diversas herramientas que ofrece el ciberespacio como *Tunein*[3], aún no existe el hábito de utilizar los teléfonos inteligentes para ingresar a esta aplicación y desde allí buscar y escuchar una radio virtual.

Lo anterior explica por qué la principal forma de acceso a los contenidos de Contagio es a través de las redes sociales digitales y las preferencias tienden a ser los contenidos audiovisuales de corta duración y de alto impacto emotivo. Por ejemplo, en el canal de YouTube, entre los videos que tienen un mayor número de visualizaciones se destaca el que registra la agresión por parte de la fuerza pública a los integrantes de Contagio en el marco de un paro agrario, cuya extensión es de menos de cuatro minutos y suma más de 30.000 visualizaciones. En efecto, el 29 de agosto de 2013 durante las protestas campesinas que se desarrollaron en el centro de Bogotá, la fuerza pública agredió a la periodista y al fotógrafo de Contagio que se encontraban cubriendo los hechos. La agresión, que quedó registrada en video (ver: http://goo.gl/K7AL3g), da cuenta de los riesgos a los que se deben enfrentar quienes se aventuran a agenciar prácticas comunicativas críticas y contrahegemónicas.

Otro de los videos con casi 30.000 visualizaciones en el canal de YouTube lleva el nombre "Descuartizar está de moda". Esta producción audiovisual de Contagio visibiliza la persecución, despojo, desplazamiento y descuartizamiento del que fueron víctimas en los últimos años las comunidades negras de Buenaventura, puerto en el pacífico colombiano. El video fue publicado el 21 de marzo de 2014 y presenta testimonios e imágenes que

---

[3] *Tunein* es una plataforma virtual para acceder a estaciones radiales desde dispositivos móviles. Ver: https://tunein.com

permiten comprender la manera como las víctimas son desmembradas en las llamadas "casas de pique" de varios barrios de Bajamar sujetos al control paramilitar. El equipo de Contagio que se desplazó a la zona para realizar el video por la misma época en la que el presidente Santos ordenó militarizar la región, participó también de la conformación de una zona humanitaria con el acompañamiento de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz.[4]

Es importante mencionar que además de la producción de videos Contagio realiza el cubrimiento en *streaming* de distintos eventos (movilizaciones, cumbres agrarias, encuentros de víctimas, etc.), lo cual implica transportar equipos, hacer reportería y emprender prácticas que constituyen las primeras aproximaciones a lo que puede ser un cubrimiento televisivo de actividades relacionadas especialmente con los derechos humanos y la construcción de paz con justicia social. Por ejemplo, el 6 de agosto de 2013 Contagio realizó un cubrimiento del evento por la dignidad de las víctimas de la violencia política, que tuvo lugar en el teatro Jorge Eliécer Gaitán de la ciudad de Bogotá y contó con la participación de comunidades de distintas regiones y con la intervención de importantes líderes del movimiento de derechos humanos en Colombia.

Meses después Contagio realizó el cubrimiento de la Conmemoración de los 25 años de la Comisión Intereclesial de Justicia y Paz que tuvo lugar el 9 de diciembre de 2013 en el auditorio del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de la ciudad de Bogotá. En este día se realizaron desde las horas de la mañana conversatorios de 40 minutos en torno a distintos temas, concebidos como "los retos en el presente y el futuro": 1) La crisis ambiental y energética; 2) los dilemas entre la justicia penal y la paz; 3) los nuevos agenciamientos desde los movimientos sociales y la comunicación; 4) las identidades: mujeres, niños y jóvenes; 5) el arraigo ante el desarraigo, entre otros. El evento contó con la participación de comunidades campesinas, afrodescendientes e indígenas, así como de expertos y académicos invitados, activistas de movimientos sociales y público general. En el cierre de este evento gracias a la danza, la música, el teatro y la poesía de decenas de grupos y miembros de las comunidades asistentes, circularon las memorias colectivas, las memorias de un país en guerra; memorias a veces reconocidas, a veces negadas y muchas otras distorsionadas por los grandes medios corporativos.

Lo cierto es que con el *streaming* se hace posible la reproducción y acceso a la información en tiempo real y sin descargas, elemento que configura a dicha práctica comunicativa como una de las hipermediaciones que, en la actualidad, abre múltiples posibilidades a las experiencias de comunicación alternativa, en cuanto permite entrelazar procesos, espacios y sujetos de manera instantánea e interactiva (Scolari 2008). Asimismo, el cubrimiento de eventos en *streaming* que ha hecho Contagio "redefine las fronteras espaciales permitiendo a la audiencia participar de encuentros y situaciones que, por lo general, ocupan un lugar marginal y superficial en la programación de los medios

[4] Desde el 13 de abril de 2014 más de 290 familias, cerca de 1000 personas entre niños, niñas, jóvenes, hombres y mujeres, trabajan por erradicar la violencia y las estructuras paramilitares de su territorio ancestral, por medio del espacio humanitario de Puente Nayero ubicado en el barrio La playita de Buenaventura. Más información se puede consultar en: http://goo.gl/qPeOU0. También se puede observar el video en mención en el siguiente enlace: http://goo.gl/u4TWa1

dominantes" (Aguilar-Forero y Muñoz 2013). En síntesis, se puede afirmar que el trabajo de Contagio Radio, apenas esbozado en estas páginas, ha favorecido la democratización de la información y el contagio viral del pensamiento crítico y la comunicación contrahegemónica.

7. A manera de cierre

Las mediaciones tecnológicas y en particular los entornos virtuales, poco a poco se configuran como lugares fundamentales para el intercambio intercultural y glocal, para la construcción de estrategias políticas y culturales compartidas, para la negociación de visiones y significados (Escobar 2005), para la emergencia de nuevas formas de comunidad (redes sociales de amistad, organizaciones asociadas en torno a algún interés común, comunidades virtuales con determinadas misiones o gustos compartidos, etc.) y para la constitución de prácticas de auto-creación y libertad. Así, por ejemplo, ante el control inscrito en las tecnologías de matriz cibernética, los jóvenes contraponen la dimensión emancipadora que posibilitan las prácticas comunicativas mediadas por tecnologías digitales, y que se pueden sintetizar en la figura híbrida del *prosumidor:* combinación entre el productor y el consumidor (Urresti 2008).

Esta libertad, flexibilidad y multiplicidad de posibilidades que ofrece el nuevo ecosistema tecnológico, favorece la configuración de formas de vida juveniles dedicadas a actividades creativas y expresivas, con habilidades para auto-gestionar y emprender proyectos independientes, con capacidades para instaurar tendencias (*trendsetters o techseters*) y para trabajar en red (Cruces, García-Canclini y Urteaga 2012). Desde luego, el poder liberador y democratizador de las tecnologías digitales está atravesado por los contextos de producción y de vida, así como por ciertas condiciones (socioeconómicas, educativas, generacionales, etc.) que limitan o posibilitan la autogestión y la libertad. Asimismo, como ha sido ampliamente trabajado en los estudios de Bauman (2007 y 2009) y en investigaciones de corte más antropológico como la coordinada por Reguillo (2010) o por Cruces, García-Canclini y Urteaga (2012), las posibilidades y ventajas de la cultura digital cohabitan con altas dosis de precariedad económica y vital, de inestabilidad laboral, familiar, habitacional, de inseguridad e inclusive de incertidumbre frente a un futuro difuso.

Ello explica en buena medida por qué la historia reciente de la relación entre los jóvenes y las nuevas tecnologías digitales es también la historia de las sublevaciones y el activismo mediado por herramientas tecnológicas. Un activismo multisituado que genera disrupciones tanto en espacios físicos como en espacios virtuales. El movimiento 15M en España, como se recuerda, se caracterizó no solo por el uso extensivo de herramientas comunicativas mediadas por tecnologías digitales, sino también por la toma y acampada en espacios públicos como la Puerta del Sol en Madrid y la Plaza Cataluña en Barcelona, la puesta en marcha de dinámicas de autoorganización en comisiones y subcomisiones, la toma de decisiones asamblearia sin jerarquías o liderazgos definidos, y toda una experiencia de democracia directa protagonizada por "una generación ya no educada en la ética

puritana del ahorro (…) sino en la ética posmoderna de la red (la 'nética')" (Feixa 2013, 205).

La Primavera Árabe, de igual manera, fue posible por cierto protagonismo juvenil que a través de la música, las redes de reciprocidad en los barrios y el ciberactivismo, expandió cierta cultura de rechazo a los valores y estilos de vida hegemónicos y propagó una contracultura popular que en el caso de Egipto, desafió el régimen dictatorial e hizo circular por la blogósfera conceptos como dignidad, derechos humanos, libertad y justicia social, propiciando la convergencia de diferentes grupos juveniles en la plaza de Tahrir y otros espacios públicos (Sánchez 2013). Lo propio ha sucedido en los últimos años a lo largo y ancho de nuestra América, en donde los jóvenes han apropiado de formas críticas las tecnologías digitales y las han convertido en sus principales aliadas en la lucha por la construcción de presentes y futuros más dignos y justos.

En particular, en Colombia, Contagio Radio se ha posicionado como una experiencia de comunicación alternativa y multimedia con enfoque en derechos humanos, que ha agenciado distintas prácticas comunicativas desde su sitio web y las diferentes redes sociales digitales. Entre dichas prácticas se destaca la circulación de columnas de opinión, el acompañamiento y visibilización de escenarios de convergencia a favor de la construcción de paz, la producción de videos con los que se denuncian arbitrariedades o vulneraciones a los derechos humanos y la transmisión de eventos en *streaming* que usualmente son ignorados por los medios de comunicación dominantes en Colombia.

El rol desempeñado por Contagio desde el 2009 y hasta nuestros días demuestra cómo a través de las tecnologías digitales y de las prácticas comunicativas contrahegemónicas se confrontan los mecanismos de impunidad incorporando voces y memorias alternativas, se promueve el respeto de los derechos humanos y la construcción paz, se disputan las versiones únicas del pasado y el presente que difunden los grandes medios corporativos y se contribuye a la democratización de la información y a la generación de pensamiento crítico-transformador. Este es el sentido fundamental de la relación entre jóvenes, tecnologías digitales y comunicación: aportar, como lo ha venido haciendo Contagio Radio, a la construcción de mundos más justos y comprometidos con las comunidades que luchan por sus territorios, sus vidas y su dignidad.

Referencias

Aguilar-Forero, Nicolás. 2016. Contribuciones de los estudios culturales para el análisis de la acción política juvenil. En *Entre lenguas y culturas, tomo 2. Escenarios para los estudios culturales,* eds. Betsy Forero y Alessandra Merlo, 43-68. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Aguilar-Forero, Nicolás. 2017. "Jóvenes, memorias y comunidades emocionales: la experiencia de H.I.J.O.S. y de Contagio en Bogotá, Colombia". *Revista de Estudios Sociales* 62 (octubre): 42-53. https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.05

Aguilar-Forero, Nicolás. 2018. "Políticas de la memoria en Colombia: iniciativas, tensiones y experiencias". *Historia Crítica* 68 (abril): 111-130. https://doi.org/10.7440/histcrit68.2018.06

Aguilar-Forero, Nicolás y Germán Muñoz. 2013. "Una experiencia de construcción de Nación desde la comunicación". *Revista argentina de estudios de juventud* 7 (septiembre): 1-25. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revistadejuventud/issue/view/94/showToc

Aranguren, Juan Pablo. 2010. "De un dolor a un saber: cuerpo, sufrimiento y memoria en los límites de la escritura". *Papeles del CEIC* 63: 1-26.

Aranguren, Juan Pablo. 2012. *La gestión del testimonio y la administración de las víctimas: el escenario transicional en Colombia durante la Ley de Justicia y Paz.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Bauman, Zygmunt. 2007. *Vida de consumo.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt**.** 2009. *Amor líquido: acerca de la fragilidad de los vínculos humanos.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Brown, Richard. 2002. "Del teatro de la guerra a la guerra como teatro: algunos aspectos posmodernos de la guerra". *Revista de Estudios Sociales* 12 (junio): 29-40.

Cendales, Lola y Alfonso Torres. 2006. "La sistematización como experiencia investigativa y formativa". *La piragua* 23 (mayo): 29-38.

Cruces, Fernando, Néstor García-Canclini y Maritza Urteaga (coords.). 2012. *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, las editoriales y la música.* España: Editorial Ariel y Fundación Telefónica.

Escobar, Arturo. 2005. *Más allá del tercer mundo. Globalización y diferencia.* Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Escobar, Arturo. 2010. *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes.* Popayán: Envión Editores.

Fals Borda, Orlando. 2009. *Una sociología sentipensante para América Latina.* Bogotá: Clacso-Siglo del hombre editores.

Feixa, Carles. 2013. "La generación indignada". En *Generación indignada. Topías y utopías del 15M,* eds. Carles Feixa y Jordi Nofre, 203-208. Lleida: Milenio publicaciones.

Foucault, Michel. 2002. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Argentina: Siglo XXI Editores.

Foucault, Michel. 2007. Derecho de muerte y poder sobre la vida. En *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*. *Vol. 1,* 161-94. México: Siglo XXI Editores

Garcés Montoya, Ángela. 2010. "De organizaciones a colectivos juveniles". *ÚLTIMA DÉCADA* 32 (julio): 61-83. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362010000100004

Giraldo, Javier. 2012. "Democracia formal e impunidad. De la represión al ajuste del sistema político". En *Colombia entre violencia y derecho,* eds. Antoni Pigrau Solé y Simona Fraudatario, 143-156. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Gramsci, Antonio. 2013. "Textos de los cuadernos de 1929, 1930 y 1931". En *Antología Antonio Gramsci.* Quinta reimpresión. Ed. Manuel Sacristán. Buenos Aires: Sigo veintiuno editores.

Greenwood, Davydd. 2000. "De la observación a la investigación-acción participativa: una visión crítica de las prácticas antropológicas". *Revista de antropología social* 9: 27-49.

Hall, Stuart. 2010a. "El redescubrimiento de la 'ideología': el retorno de lo reprimido en los estudios de los medios". En *Stuart Hall, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales,* eds. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, 155-191. Popayán-Lima-Quito: Envión Editores-IEP Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Hall, Stuart. 2010b. "La cultura, los medios de comunicación y el 'efecto ideológico'". En *Stuart Hall, Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales,* eds. Eduardo Restrepo, Catherine Walsh y Víctor Vich, 221-254. Popayán-Lima-Quito: Envión Editores-IEP-Instituto Pensar-Universidad Andina Simón Bolívar.

Hall, Stuart. 2013. "Codificación y decodificación en el discurso televisivo". En *Discurso y poder. Stuart Hall,* ed. Ricardo Soto Sulca, 217-245. Huancayo-Perú.

Hardt, Michael y Antonio Negri. 2002. *Imperio.* Buenos Aires: Paidós.

López de la Roche, Fabio. 2014. *Las ficciones del poder. Patriotismo, medios de comunicación y reorientación afectiva de los colombianos bajo Uribe Vélez (2002-2010)*. Bogotá: editorial Penguin Random House-Universidad Nacional de Colombia, IEPRI.

Martín-Barbero, Jesús. 1987. *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía.* Barcelona: Editorial Gustavo Gili S.A.

Movimiento Nacional de Víctimas de Crímenes de Estado -Movice-. 2013. *Paz sin crímenes de Estado. Memoria y propuestas de las víctimas.* Creative Commons BY-NC-SA.

Muñoz, Germán. 2011. "Prácticas políticas de jóvenes: desde abajo y a la izquierda". En *Jóvenes y derechos en la acción colectiva: voces y experiencias de organizaciones juveniles en Bogotá,* eds. Juan Carlos Amador, Ricardo García Duarte y Quena Leonel Loaiza, 31-71. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Personenería de Bogotá.

Reguillo, Rossana (coord.). 2010. *Los jóvenes en México*. México: Conaculta/FCE.

Rueda, Rocío. 2008. "Cibercultura: metáforas, prácticas sociales y colectivos en red". *Revista Nómadas 28. Ciberculturas: metáforas, prácticas sociales y colectivas en red:* 8-20.

Sánchez, José. 2013. "Tahrir y la cultura del rechazo: Contraculturas y revolución en Egipto". En *Generación indignada. Topías y utopías del 15M,* eds. Carles Feixa y Jordi Nofre, 165-190. Lleida: Milenio publicaciones.

Scolari, Carlos. 2008. *HIpermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva.* Barcelona: Editorial Gedisa. S.A.

Sibilia, Paula. 2008. *La intimidad como espectáculo.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sousa Santos, Boaventura de (2017). "Colombia entre la paz neoliberal y la paz democrática". En *Democracia y transformación social,* 271-296. Bogotá: Siglo del Hombre Editores

Tirado Francisco y Blanca Callén**.** 2008. "Simulación y códigos informáticos: una nueva anatomía para las prácticas biopolíticas". *Revista Nómadas 28. Ciberculturas: metáforas, prácticas sociales y colectivas en red:* 34-43.

Urresti, Marcelo. 2008. *Ciberculturas juveniles. Los jóvenes, sus prácticas y sus representaciones en la era del internet*. Buenos Aires: Editorial La Crujía.

Walsh, Catherine. 2010. "Estudios (inter)culturales en clave decolonial". *Tabula Rasa* 12, (enero): 209-227.

Zibechi, Raúl. 2010. *América Latina: Contrainsurgencia y pobreza.* Bogotá: Ediciones desde abajo.

--
Otras fuentes
www.contagioradio.com
https://www.youtube.com/user/ContagioRadio.
http://goo.gl/OJrUVh
http://goo.gl/K7AL3g
http://goo.gl/qPeOU0
http://goo.gl/u4TWa1
http://goo.gl/LkzxbU



"Si el presente es de lucha, el futuro es nuestro"
Recuperada de https://scontent.faep8-2.fna.fbcdn.net/v/t1.0-9/33143397_2090841774278582_3997148946525847552_n.jpg?_nc_cat=0&oh=3107155afd7f1b9193ce69192a34ace7&oe=5B7BF824

Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC

Representações, recursos e estratégias de comunicação do MOCASE-VC em TIC

Representations, resources and communication strategies of MOCASE-VC in ICT

Marina Poggi
Doctora en Ciencias Sociales y Humanas
Investigadora Adjunta del CONICET / Investigadora del Centro de Estudios de la Argentina Rural de la Universidad Nacional de Quilmes
Quilmes, Argentina
marinapoggicarter@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-3775-3255

Resumen: Se abordan representaciones, recursos y estrategias comunicacionales que el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE-VC, Argentina) despliega para colocar en el centro de la atención los debates y reclamos en relación a la propiedad de la tierra. Se indaga acerca de la potencialidad de difusión que la sociedad en red ofrece y los modos de construir representaciones que circulan y re-circulan en la red global. Particularmente se observan las dinámicas de sus Pasantías Vivenciales abiertas a la comunidad. El abordaje teórico-metodológico se realiza desde la perspectiva de las Representaciones Sociales y contempla la lógica diferenciada del soporte virtual como espacio de circulación simbólico de la información para abordar el uso del espacio virtual y los modos de acción adoptados por los movimientos sociales.

Palabras clave: representaciones; TIC; MOCASE; agro; acceso.

Resumo: Abordaremos representações, recursos e estratégias de comunicação que o Movimento Camponês de Santiago del Estero (MOCASE-VC, Argentina) utiliza para abordar os debates e reivindicações relacionadas à propriedade da terra. Indagaremos sobre o potencial de difusão que a sociedade em rede oferece e as formas de construir representações que circulam e re- circulam na rede global. Em particular, observa-se a dinâmica de seus Estágios Experimentais abertos à comunidade. A abordagem teórico-metodológica é realizada a partir da perspetiva das Representações Sociais e contempla a lógica diferenciada do suporte virtual como espaço de circulação simbólica da informação para abordar o uso do espaço virtual e os modos de ação adotados pelos movimentos sociais.

Palavras-chave: representações; TIC; MOCASE; agro; acesso.

Abstract: Representations, resources and communication strategies that the Peasant Movement of Santiago del Estero (MOCASE-VC, Argentina) deploys to deal with the debates and claims related to land ownership are addressed. It inquiries about the potential of diffusion that the networked society offers and the ways of constructing representations that circulate and re-circulate in the global network. In particular, the dynamics of their Experiential Internships open to the community are observed. The theoretical-methodological approach is carried out from the perspective of Social Representations and contemplates the differentiated logic of virtual support as a space for symbolic circulation of information to address the use of virtual space and the modes of action adopted by social movements.

Key words: representations; ICT; MOCASE; agro; access.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Poggi, Marina. 2018. Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 147-166.

Chicago para las Humanidades
Poggi, Marina, "Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 147-166.

APA
Poggi, M. (2018). Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 147-166.

MLA
Poggi, Marina. "Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 147-166. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Poggi, M. (2018) "Representaciones, recursos y estrategias comunicacionales del MOCASE-VC en las TIC", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 147-166.



1. Introducción

Desde mediados del siglo XX la problemática de la propiedad de la tierra se encuentra fuertemente vinculada a movimientos revolucionarios que reclaman por su acceso. Si bien se trata de una exigencia histórica, a partir de ese momento se profundiza en reclamos relacionados con el territorio, el acceso a la tierra, el cuidado del medio ambiente, etc. Con la llegada del nuevo milenio y la popularización del uso de la red global, la agilización de las comunicaciones trajo consigo nuevas perspectivas y modos de asociación que fueron aprovechadas fructíferamente para tales reivindicaciones. Desde entonces, movimientos nacidos bajo reclamos similares, pero en contextos diversos, toman contacto, se vinculan y se retroalimentan en sus luchas en un espacio virtual (Poggi 2017, 2).

En el contexto de ejecución de políticas neoliberales, nacieron y se robustecieron los Nuevos Movimientos Sociales, expresión que denomina a los sujetos sociales colectivos que surgieron entre fines del siglo XX y principios del XXI en gran parte de América Latina. Sus reclamos exceden la problemática del trabajo y se anclan en la del territorio: vivienda, comida, ecología, servicios públicos, derechos humanos y recuperación de tradiciones son algunos de los principales ejes que los atraviesan (Ouviña 2004).

El surgimiento de organizaciones campesinas e indígenas en Argentina sucedió en el contexto de mutaciones en la estructura agraria que afectaron a los sectores marginales del campo y se aplicó un modelo de agricultura industrial basado en la exportación de commodities, el "modelo de los agronegocios" (Liceaga 2012,126). Entre fines de 1980 y principios de 1990 surgieron organizaciones de campesinos, pequeños productores, pueblos originarios y agricultores ecológicos que formaron cooperativas y asociaciones de trabajadores rurales, uniones, coordinadoras, centrales y otras (op.cit., 125).

Dado que los movimientos sociales vinculados al agro en Argentina son múltiples y de orígenes diversos, para este trabajo en particular se ha tomado como estudio de caso el Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE-VC, Argentina). En la provincia de Santiago del Estero los desalojos y las amenazas por parte de empresarios contra las comunidades campesinas comenzaron a cobrar visibilidad en la década de 1980 a partir de las denuncias de los campesinos, quienes comenzaban a organizarse (Domínguez, Lapegna y Sabatino 2006, 242). El modelo productivo de esta provincia desde fines del siglo XIX generó desplazamientos de población hacia el obraje forestal en condiciones semifeudales. Justamente por la actividad forestal extractivista se constituyeron zonas aisladas geográficamente bajo el control empresarial que dominó el territorio, propiciando un aislamiento en lo que a leyes laborales vigentes refería.

A partir de las nuevas lógicas de comunicación y divulgación globalizada de la información, vinculadas directamente con el desarrollo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), el interrogante que surge es: ¿De qué modo este movimiento efectiviza las estrategias que las TIC ofrecen para visibilizar sus reclamos y reivindicar sus luchas?

Uno de los objetivos de este trabajo es analizar las estrategias de divulgación adoptadas, por medio de su Blog y de su cuenta de Facebook, para presentar sus reclamos y reivindicaciones en relación a la propiedad de la tierra. Se advierte el uso las redes sociales como estrategias de visibilización de problemáticas y de herramienta de acción colectiva. Además, se observan las dinámicas de las Pasantías Vivenciales abiertas a la comunidad y se analizan los modos en los que una propuesta de interacción cara a cara se transforma en interacción virtual como estrategia de circulación de representaciones y debates por el acceso a la tierra. Esta última actividad es llevada a cabo desde una observación externa y por medio de las publicaciones online que los protagonistas realizan, dado que es el objetivo del análisis.

El abordaje teórico-metodológico se realiza desde la perspectiva de las Representaciones Sociales desarrolladas por Alejandro Raiter (2001) y contempla la lógica diferenciada del soporte virtual como espacio de circulación simbólico de la información. El acento está puesto en la conformación del espacio territorial en esta nueva concepción de desarrollo de solidaridades por medio del espacio virtual. Se entiende el uso lingüístico desnaturalizado, es decir, un uso intencional que muestra algunos aspectos y oculta otros, y se pregunta el por qué y el para qué dichas operaciones (Raiter 2001). Simultáneamente, se ha considerado la propuesta de Manuel Castells (2012) para abordar el uso del espacio virtual y los modos de acción que mediante ellos adoptan los movimientos sociales.

El presente se trata de un trabajo descriptivo e introductorio, que pretende sumar aportes a partir anteriores estudios de caso de movimientos sociales -MST de Brasil y UST de Argentina- desde la misma perspectiva teórico-metodológico (Poggi 2017). Para conformar el corpus de análisis se han considerado todas las publicaciones en el blog del MOCASE desde enero hasta diceimbre de 2017 y las publicaciones en la cuenta de facebook durante el desarrollo de la pasantía, desde 24 de junio hasta el 6 de agosto de 2017.

2. Inicio y accionar

Santiago del Estero forma parte de la Región del Noroeste argentino (NOA). Hasta la década de 1960 la industria forestal fue su actividad económica más importante (Desalvo 2014, 272). Es una de las provincias más pobres[1] de Argentina, se extiende sobre una superficie de 135.235 km2 y posee una población de 804.457 personas, según el censo relevado en 2001.[2] Además, tiene uno de los índices de ruralidad más alto del país: 33,9%, que para el total del territorio nacional significa un 10,7%, y cuenta con 14.200 explotaciones agropecuarias campesinas, las que representan el 67% del total. La tenencia de la tierra precaria en la provincia representa un problema significativo que afecta a más de la mitad

[1]El 31,3% de su población tenía en el censo de 2001 necesidades básicas insatisfechas, lo cual representa el 26,2% de los hogares (Michi 2010, 210).

[2] Se utilizan los datos censales de 2001 por ser los más cercanos al contexto de formación del MOCASE. Para consultar datos del último censo: http://www.indec.gob.ar/censos_provinciales.asp?id_tema_1=2&id_tema_2=41&id_tema_3=135&p=86&d=999&t=0&s=0&c=2010. Consulta: 20/06/17

de las explotaciones recién mencionadas (Michi 2010, 209-11). La población rural santiagueña habita en su mayoría en tierras fiscales y los pobladores son reconocidos por la ley3 como "poseedores con ánimos de dueño" (Desalvo 2014, 272) de esas tierras, pero no tienen escrituras de tales propiedades. Mayoritariamente son hijos o nietos de hacheros que durante el siglo anterior habían sido empleados en los antiguos obrajes forestales de la provincia (op.cit., 272).

En este contexto socio-demográfico, el accionar del MOCASE nace asociado a diversas organizaciones y situaciones puntuales. Los intentos de desalojos de campesinos en la provincia comienzan aisladamente en la década de 1960, caracterizados como "exclusión silenciosa", en la que éstos no reivindicaban la propiedad. Pero en la década de 1980 hubo un hecho trascendente: en Los Juríes -cuidad del departamento General Taboada, Santiago del Estero- hubo un intento de desalojo, y las familias afectadas recurrieron a un sacerdote católico de la zona, quien los apoyó y a su vez recurrió a la colaboración de una ONG (INCUPO, Instituto de Cultura Popular) y a abogados y organismos de derechos humanos. De esta forma comenzaron a organizarse con delegados por lotes para evitar los desalojos. A partir de ello se creó la Cooperativa Agropecuaria Unión Campesina, la que con el apoyo del INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria) recibió una desmontadora, mejoró sus cultivos y logró la comercialización sin intermediarios (Michi 2010, 213). Así fue como se plantó la semilla del MOCASE, al observar que no solo era necesaria la lucha por la tierra, sino también vislumbrar que el trabajo conjunto mejoraría su calidad de vida. La acción colectiva les permitiría defenderse de los sectores privados, a la vez que admitirían un consenso para alzar la voz hacia la sociedad y visibilizarse ante el Estado, del que se sentían desamparados.

De este modo,

> en el marco de una provincia con tanta población campesina de origen criollo, en una situación de dependencia productiva y de pobreza, con mínima experiencia de organización (gremial y cooperativa), acosado por el avance de las empresas agropecuarias y con el juarismo4 en el gobierno, se van conformando, desde la década del 80, las organizaciones que constituirían, en agosto de 1990, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero (Michi 2010, 214).

Dos años después de la celebración de su primer congreso en 1999, el MOCASE se divide. Dicho congreso puso de manifiesto que tenían objetivos similares pero estrategias de acción diferentes, vinculadas principalmente a la autonomía respecto al Estado. Si bien las diferencias eran más profundas y complejas que lo aquí mencionado, valen para mencionar que en noviembre de 2001, cuando el movimiento debía renovar autoridades, se efectiviza la fragmentación (Desalvo 2014, 285).

[3] "La mayor parte de estas posesiones pueden encuadrarse en el artículo 4015 del Código Civil Argentino [...]. En él se reconoce el derecho a la propiedad a los poseedores de más de veinte años, cuando ha sido en forma continua y con ánimos de ser dueños" (Michi 2012, 39).

[4]Carlos Arturo Juárez gobernó la provincia desde 1948, directa o indirectamente, hasta su última re-elección en 2001 inclusive (Nota del autor).

Una de las fracciones es el MOCASE-PSA, y su característica principal es estar asociada al Programa Social Agropecuario (de allí su denominación). Si bien forma parte de diversas asociaciones, el componente principal que lo caracterizó posteriormente a la fractura ha sido su vinculación de acción con el Estado (Desalvo 2014, 286-9).

La otra fracción, que es la que aquí se estudia, se ha autodenominado MOCASE-VC. Cuenta con financiamiento de ONGs extranjeras5 y con la ayuda y la capacitación de la radio FM La Tribu; de dichas vinculaciones nace en 2013 en Quimilí - ciudad ubicada en el departamento de Moreno, Santiago del Estero- la FM del Monte. Esta fracción forma parte de la Coordinadora Latinoamericana del Campo (CLOC) y de la Vía Campesina. Por último, se vincula con la Coordinadora de Trabajadores desocupados (CDT) Aníbal Verón y con organizaciones nucleadas en el Frente Popular Darío Santillán. Es para destacar que en los últimos años MOCASE-VC contribuyó a la formación del Movimiento Nacional de Campesino Indígena (MNCI) (Desalvo 2014, 290-1). El movimiento se compone de alrededor de nueve mil familias de campesinos y campesinas indígenas con el objetivo común de la lucha por la tenencia de la tierra y la reivindicación de sus condiciones de vida. Se integra por seis centrales "nucleados por la solidaridad, la producción de alimentos sanos, la agroecología, el desarrollo, la justicia y el cambio social" (Rodríguez Striebeck 2013, 29).

Su vinculación con la Vía Campesina –cuyo nombre se acopla al del MOCASE para definir a esta fracción desde 2001- no es casual, contemplando intereses y modos de accionar. La Vía Campesina nace en 1993 y se trata de:

> un movimiento internacional que coordina a organizaciones campesinas, de medianos y pequeños productores, de campesinos y comunidades indígenas, que defiende sus intereses básicos. Es un movimiento autónomo, pluralista, independiente de cualquier adscripción política, económica o de otra índole. Está integrado por organizaciones nacionales, representativas, cuya autonomía será celosamente respetada (La Vía Campesina 1996, 55).

El objetivo principal de esta organización de acción internacional es:

> desarrollar la solidaridad y la unidad en la diversidad entre las organizaciones del campo, para promover relaciones económicas de igualdad y justicia social, la defensa de la tierra, la soberanía alimentaria una producción agrícola sostenible y equitativa, basada en los pequeños y medianos productores (op.cit., 55).

La postura en cuanto a la defensa de la tierra es contundente: exigen una reforma agraria auténtica que devuelva sus territorios a los pueblos indígenas, que otorgue a los campesinos sin tierra y a los agricultores pequeños propiedad y control de la tierra que trabajan, para que puedan –según ellos mismos expresan- controlar su propio destino (op.cit., 1).

En esta general línea de pensamiento y acción es que se inscribe el MOCASE-VC y obedece su cuadro de acción y vinculación. En particular, su línea de acción se

[5] Por ejemplo: SETEM, Vetermon, Educadores sin Fronteras, Abogados sin Fronteras, Manos Unidas, Juristas sin Fronteras, Escuela Superior de Cine de Catalunya.

caracteriza en que procura tejer alianzas, pero conservando su autonomía del Estado, partidos políticos y religiones.

3. Construirse como fuente de información

Siguiendo a Castells,

> a lo largo de la historia, los movimientos sociales han sido, y siguen siendo, las palancas del cambio social. Normalmente surgen de una crisis en las condiciones de vida que hace que a la mayoría de la gente le resulte insoportable el día a día. Les mueve una profunda desconfianza en las instituciones políticas que gestionan la sociedad (2012, 209).

Funcionan como colectivos de acción desde sectores subalternos de la sociedad y dados sus restringidos recursos económicos sus espacios de divulgación suelen ser escasos y de difusión limitada. Por lo tanto, la cobertura de sus actividades a través de los medios de comunicación tradicionales se convierte en un eje clave de su difusión. Cabe aclarar que como comunicación no se entienden solo los aspectos noticiables del movimiento, sino el conjunto de prácticas que incluye la naturaleza del concepto de comunicar: no como dar a conocer, sino como poner en común. De allí, el circuito de la comunicación no incluye solo los aspectos de divulgación, sino también, y principalmente, los aspectos culturales. Por ello, observar las representaciones que un grupo determinado construye, resulta un análisis tan complejo como estimulante.

Las estrategias de comunicación externas suelen ser múltiples y variadas. Desde su definición como MOCASE-VC esta fracción ha desarrollado, en una primera instancia, estrategias con el objetivo de visibilizar su problemática hacia el resto de la comunidad, principalmente en relación a las situaciones de desalojos. Además de la complejidad en si misma que dichos desalojos representan, al desarrollarse mediante acciones agresivas y resistencias, resultaban en muchos casos en la mediatización de campesinos violentos, a conveniencia de quienes pretendían apropiarse de las tierras. Así, logró instalarse un resquemor hacia el accionar del MOCASE-VC, que necesitó modificar las formas de circular en el imaginario. (Rodríguez Striebeck 2013, 58-60).

En tanto estrategias de comunicación, el MOCASE-VC cuenta con al menos cuatro: la radio comunitaria, la revista editada por el MNCI, la escuela agroecológica y las Pasantías Vivenciales[6]. Un factor decisivo a tener en cuenta para la gestión y puesta en práctica de tales estrategias es el costo económico que implican. Además, en tiempos en los que las actividades no resultan noticiables, se vuelve esencial mantener la presencia de su voz en la comunidad. Pero principalmente se vuelve fundamental crear un espacio (y de bajo costo) que se constituya como fuente de información y se erija desde la propia definición del movimiento desde quienes lo experimentan en carne propia día a día.

[6] Dentro de las estrategias orientadas a la formación caben mencionarse además la Escuela de Memoria Histórica, la Escuela de Formación Política, el campamento Latinoamericano de Jóvenes y la Universidad Campesina (UNICAM).

En consonancia con la prepuesta de Castells (2012), quién afirma que los movimientos sociales presentan una serie rasgos comunes en la era de Internet, se analiza el MOCASE con el propósito observar su lógica operativa, la construcción de representaciones y los modos de circulación en las TIC a partir de la lógica reivindicativa. Entonces, los rasgos que tenidos en cuenta han sido: Formas de conexión en red; Efectos del espacio urbano en el movimiento; Alcance; Origen; Viralidad; Autonomía; Liderazgo; Unidad; Horizontalidad; Reflexividad; Violencia/pacifismo; Valores. El análisis mantiene la lógica de un trabajo anterior7 (Poggi 2017) en el que se han comparado dos movimientos sociales con el objetivo de aportar resultados desde una perspectiva teórico metodológica. Sin ánimos de comparación en esta oportunidad, se ha optado por mantener la estructura antecedente para realizar un aporte al conocimiento en el mismo sentido, pero variando el caso.

En la era de la red global, los movimientos sociales generan una dinámica de interacción que no se limita a la acción física e irrupción en el espacio público. Sino que desde diversos espacios virtuales propician debates, se replican acciones y se mantienen en vigencia como tales. Así, blog, facebook, twitter, etc., se constituyen como espacios tan recurrentes como imprescindibles para no perder presencia. Dado que el objetivo es observar, a partir de algunos interrogantes, el operativo, la construcción de representaciones y los modos de circulación en las TIC a partir de la lógica reivindicativa y de autodefinición, en primer lugar, se indagará la actividad de su blog oficial durante 2017.

A partir de la premisa de que su blog se constituye como la vidriera al mundo, y que es desde ese lugar que pueden plantear sus luchas, definirse y construirse cotidianamente como fuente de la información que luego podrá ser levantada y divulgada por otros medios, las preguntas a responder son las siguientes: ¿Sobre qué definición se construyen? ¿Cuáles son los aspectos de su accionar que destacan por ese medio? ¿Cuáles son las temáticas recurrentes? ¿A quiénes interpelan?

En principio, es importante destacar que el manejo de TIC requiere de la utilización de insumos tecnológicos y la conexión a internet, situación que en este contexto social no siempre es un hecho. Incluso la red eléctrica en la mayoría de los espacios de las centrales es un problema aún no resuelto. A modo orientativo, de los 217.857 hogares que componen la provincia, 188.389 poseen red eléctrica, 10.811 son hogares que cuentan con electricidad por generación propia a motor, y 18.657 no tienen red eléctrica.8 Así, la única central equipada con insumos apropiados que el MOCASE-VC posee se encuentra en Quimilí. Y es por ello que la actualización del blog no suele ser constante. En cambio, las redes sociales resultan más fluidas por la propia naturaleza de su uso, breve y concreto, y por el acceso desde cualquier teléfono móvil. La facilidad que otorga la movilidad permite aprovechar el acceso a la red desde otros espacios y así se puede tener una participación más fluida. Otro factor importante para tener en cuenta es la formación en el uso de estas

[7] Unión de Trabajadores Sin Tierra (UST, Argentina) y Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST, Brasil)

[8] Fuente: Censo INDEC 2011. Puede consultarse en: http://www.indec.gob.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/H11-P_santiago_del_estero.pdf. Consulta: 20/06/17.

tecnologías de los integrantes del movimiento. Si bien no existen datos censales al respecto, en una provincia con niveles de pobreza extremos[9] y dificultades severas para el acceso a la educación formal[10], es posible suponer conocimientos y recursos limitados.

Sosteniendo que la persistencia informativa de los movimientos sociales se da a través de Internet, la presencia en los diversos espacios resulta fundamental. Así, al tiempo del desarrollo y actualización de un blog, posee otros espacios activos en las redes sociales Twitter[11] y Facebook[12]. Estas cuentas permanecen diariamente en funcionamiento y se constituyen como el vínculo cotidiano principal entre los participantes del movimiento, pero son también una ventana abierta al mundo, ya que cualquier persona puede observar dicha actividad. Si bien, ante eventos específicos, la postura oficial se enuncia desde su blog, esta vía de diálogo es permanente y cotidiana. Allí se generan debates, que se replican en cuentas particulares y esa información –que nace del corazón mismo del movimiento- puede ser leída en cualquier rincón del planeta. Y a la vez, puede ser difundida con la misma facilidad.

Además de estas cuentas oficiales existen otras con temáticas específicas, como la Escuela de Memoria Histórica, pensada para quienes se inician en el movimiento, que posee un blog[13] y una cuenta de Facebook.[14]Otro caso es el de las Pasantías Vivenciales abiertas a la comunidad, que tienen su propia cuenta de Facebook[15]a partir de la que organizan las actividades durante el año previo al viaje a Santiago del Estero, y desde la cual suben fotografías y relatan la experiencia de compartir la vida cotidiana con las familias del MOCASE-VC.

Dado que la organización de un blog es por entradas, lo primero que puede observarse es la última información incorporada. También, desde una pestaña ubicada a la izquierda se puede acceder a recursos tales como links directos al Facebook, Twitter, radios comunitarias y noticias publicadas en medios diversos acerca del movimiento. Sin embargo, desde la pestaña principal el MOCASE-VC clama por la justicia ante el asesinato de Cristian Ferreyra[16]. Descontando la pertinencia y necesidad del pedido de condena y de

[9] "Un ranking de la ONU desnudó la desigualdad en el país y Santiago del Estero tiene el mayor atraso". *Clarín*, 11/05/17. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/ranking-onu-desnudo-desigualdad-pais-santiago-estero-mayor-atraso_0_Skum40le-.html. Consulta: 25/06/17

[10] De 785.077 pobladores de la provincia de Santiago del Estero mayores de 5 años, solo 496.794 acceden a la educación inicial primaria y 161.886 logran completarla. En el nivel secundario se agrava, y solo 81.458 logran completar esta etapa. Fuente: Censo 2011, INDEC. Disponible en: http://www.indec.gob.ar/ftp/censos/2010/CuadrosDefinitivos/P29-P_santiago_del_estero.pdf. Consulta: 25/06/17

[11]https://twitter.com/mocase_vc?lang=es. Consulta: 25/06/17

[12]https://www.facebook.com/Mocase-V%C3%ADa-Campesina-330273990335378/. Consulta: 25/06/17

[13]http://memoriamocasevc.blogspot.com.ar/. Consulta: 25/06/17

[14]https://www.facebook.com/Memoria.Mocase.Via.Campesina/. Consulta: 25/06/17

[15]https://www.facebook.com/pasantiasvivencialesmocasevc/. Consulta: 25/06/17

[16] "Cristian Ferreyra, de 23 años, fue baleado por dos hombres cuando intentó resistir un desalojo en el campo donde vivió toda su vida. Desde el Mocase denunciaron que los homicidas trabajan para un empresario

mantener el hecho visible, dicho reclamo es hoy la carta de presentación del movimiento: un hombre joven que pelea por sus ideales y derechos muere violentamente en manos de sicarios bajo el mando de poderosos. Si bien es un relato que puede escucharse en las voces de los campesinos desde hace casi ochenta años en la provincia de Santiago del Estero, en este caso se construye una identidad a partir de él: la de la lucha por los derechos de acceso a la tierra y el estar dispuesto a dar la vida por ello. A la vez, procura quebrar el discurso de usurpación y violencia de los campesinos que ha circulado hasta hoy en día, argumento que los empresarios17 que aspiran a obtener esas tierras difunden.

El suceso ya mencionado ocurrido en Los Juríes resulta fundacional tanto del movimiento como del reclamo por las tierras, pero principalmente es el modelo de reclamos pacíficos que se sostienen hasta la actualidad, el que es también tomado por otros movimientos locales tales como la Unión de Trabajadores Sin Tierra (UST). La viralidad que la red global posibilita también inspira y contagia los modos de acción.

Entonces, su identidad de define desde la lucha. Pero una lucha pacífica y organizada: resistencia, movilización, denuncia, defensa y derechos son los conceptos que se repiten a lo largo de las veinte entradas publicadas hasta julio (inclusive) de 2017 en el blog. Un ejemplo de ello es la entrada del 20 de marzo de 2017: "Desde hace más de 4 años la comunidad resiste pacíficamente a los atropellos constantes del empresario Oscar Kessel que pretende usurpar parte del territorio ancestral donde viven y trabajan las familias campesinas e indígenas de la zona".18Se reafirma la construcción de las reivindicaciones y protestas desde la acción colectiva y la resistencia pacífica, a contramano de la construcción forjada en el imaginario colectivo que ha pretendido colocar a los campesinos en un lugar en el que infundieran miedo.

Los aspectos del accionar del MOCASE-VC que se destacan desde el blog durante 2017 pueden dividirse en cinco tópicos, siempre relacionados con las problemáticas rurales que convocan al movimiento: Educación, Movilización, Mujeres, Denuncia y Política. Coincidentemente con la naturaleza fundacional del MOCASE, el tema predominante es la denuncia por desalojos y violencia a los campesinos, con siete entradas sobre el total de veinte. Como ya se ha mencionado y ejemplificado con el caso de Ferreyra, la violencia contra los campesinos es uno de los temas recurrentes en función del desamparo que expresan y la falta de cumplimiento de sus derechos. Luego, en orden de recurrencia les sigue la Educación (5), Mujeres (3), Política (3) y Movilización (2). Cabe aclarar que la

agropecuario de la zona". "Otra víctima por defender su territorio".Publicado en *Página 12* el 18/11/11. Disponible en: https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-181517-2011-11-18.html. Consulta: 14/05/17.

[17] Los propios campesinos denuncian con nombre y apellido a los grandes empresarios detrás de las maniobras de desalojos: "Son constantes los conflictos con los grandes empresarios. En Santiago del Estero, en el año 2012, Miguel Galván, uno de los habitantes de las comunidades de resistencia, apareció degollado en un camino. Y en el año 2011, Cristian Ferreyra, que iba a cumplir 22 años, fue asesinado por un sicario contratado por Jorge Ciccioli, un empresario de Santa Fe. Era una de las cabezas más visibles del movimiento". "En el campo está la base de la soberanía alimentaria". Publicado en *El periódico de Aragón* el 25/01/17. Disponible en: http://www.elperiodicodearagon.com/noticias/espacio3/en-campo-base-soberania-alimentaria_1175871.html. Consulta: 25/05/17

[18] http://www.mocase.org.ar/2017/03/golpean-ferozmente-padre-e-hijo-de-la.html. Consulta: 25/06/17

temática que evoca a las cuestiones de género ha tomado relevancia en el último tiempo relacionada con la convocatoria de carácter mundial denominada "Ni una menos", retomada en marzo a partir de la celebración del día de la mujer en relación con dicha protesta, y desde la perspectiva de la mujer campesina abordada desde el blog. En cambio, los tópicos de movilización y política se inscriben en el escenario de las llamadas internacionales de Vía Campesina. En este sentido, la interacción local con dicha entidad que actua a nivel global fortalece los reclamos y le otorga mayor visibilidad.

Gráfico 1: Entradas divididas por temáticas de enero a junio de 2017. Blog MOCASE-VC

Fuente: elaboración propia en base a las publicaciones del Blog de MOASE-VC

Por último, la educación agroecológica y su continuidad es otra de las inquietudes del MOCASE-VC. "La mirada de la educación popular no atraviesa solo el terreno de la 'escuela' sino que es parte de la estrategia de construcción de todo el movimiento que implica pensar en la relación entre los campesinos, los encuentros de formación, la toma de decisiones" (Rodríguez Striebeck 2013, 66-7).

Se trata de una propuesta diferente que rompe con los estándares establecidos y se vuelve alcanzable para los jóvenes que viven monte adentro, a la vez que les permite acceder a una educación que establece una relación constante con la vida de la comunidad. En esta instancia, los ejes de defensa, acceso y cuidado de la tierra y de la vida atraviesan lo cotidiano de esta particular forma de educación. En el blog, es visible la preocupación por la auto superación, que se refleja en el ejercicio reflexivo tanto sobre sí mismos como del entorno que los rodea. En este sentido, manifiestan que la propuesta educativa:

> es de formación integral, holístico, flexible, basado en el aprender haciendo, la formación con valores y el aprendizaje por proyecto. No se busca solo la formación

> técnica, sino que se enmarca en la formación política y humanística más amplia, y que contextualiza el desarrollo de la Agroecología en las comunidades campesinas indígenas con una visión de desarrollo económico, social y ambientalmente sustentable (La Vía Campesina 2017). 19

A la vez, dicha formación está atravesada y alentada por el espíritu de lucha:

> Resistir supone esencialmente estar activos y alertas. Se trata de un estado de ánimo, un acto de predisposición, un compromiso. Resistir es aguantar, pero también es arriesgar. Resistir es intercambiar fuerzas y también flexibilidad. Resistimos para movilizarnos y nos movilizamos para resistir. Resistimos si nos organizamos. Resistimos si nos comprometemos. Resistimos, no por desencanto, sino por amor! (MOCASE VC 2017).20

4. La experiencia de compartir lo cotidiano

Las Pasantías Vivenciales son otra de las estrategias de comunicación que utiliza el movimiento. Lo atractivo para este estudio es el modo en el que se muestra durante la propia pasantía en Facebook, mediante fotografías y relatos, esa interacción que se procura establecer cara cara. Consisten en una instancia de apertura del MOCASE-VC a la comunidad: es una invitación a interactuar directamente con el movimiento y su gente, a vivir unos días la cotidianeidad de los campesinos, desde su trabajo hasta su forma de alimentación, preocupaciones, etc., con la intención de conocer su lucha desde adentro, desde la voz de los propios campesinos y la relación con su entorno (el monte, la naturaleza, el sentido de comunidad).

La organización de esta experiencia inicia un año antes de efectivizarse, y en la tarea articulan entre agrupaciones estudiantiles y organizaciones populares de las ciudades que se encargan de emprender el viaje y reunir a los pasantes. El centro neurálgico de las reuniones es en la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. Por ejemplo, en 2017 allí se realizaron las reuniones pre-viaje y se convocaron a todos los participantes en los diferentes puntos del país. Si bien la mayor afluencia es de Buenos Aires, La Plata y Córdoba, también llegan muchos pasantes desde Mendoza y desde el extranjero (relacionados con las asociaciones de intercambio y apoyo al MOCASE ya mencionadas). La tendencia de la convocatoria apunta a estudiantes, pero no es excluyente. También asisten interesados de otras áreas y con otras motivaciones, por ejemplo: una médica que estaba preocupada por ir a observar y luego actuar en las necesidades de salud del

---

[19] "Prácticas de campo en la Escuela de Agroecología", nota publicada en el blog del MOCASE-VC el 17/04/17. Disponible en: http://www.mocase.org.ar/2017/04/practicas-de-campo-en-la-escuela-de.html. Consulta: 20/06/17

[20] "Una década de Educación Popular en Movimiento", nota publicada en el blog del MOCASE-VC el 21/03/17. Disponible en: http://www.mocase.org.ar/2017/03/una-decada-de-educacion-popular-en.html. Consulta: 20/06/17

monte; una nutricionista participante de la Cátedra de Soberanía Alimentaria de la UBA, quien se interesaba por las cuestiones de alimentación autosustentable y además planificaba realizar la experiencia de la pasantía vivencial con sus dos hijas de 15 y 12 años21.

Desde la perspectiva del movimiento campesino, la estrategia de abrir las puertas de su cotidianeidad es un modo de dar a conocer su lucha a una comunidad que muchas veces no está al tanto de los objetivos que persigue y las actividades que realiza. También es una de las formas de revertir la mala imagen que existe en el imaginario social, construida a partir de las noticias circulantes de boca en boca relacionadas con los desalojos, en las que no ha quedado claro quiénes son víctimas y quienes los victimarios. La presencia de los pasantes en cierto modo legitima la seriedad del MOCASE ante los propios pobladores que no participan del movimiento y aún desconfían de este tipo de trabajo comunitario, de las solidaridades y de la ayuda externa. Convivir varios días con jóvenes desinteresados ayuda a revertir esa construcción. En cambio, los pasantes llegan con un supuesto del espacio y de la cultura, con una construcción del otro que varía a lo largo de toda la experiencia, del habitar la zona, del participar, del compartir. Se trata de una búsqueda individual, pero también de la búsqueda de una alternativa al modelo de vida actual.

La dinámica de experiencia vivencial se realiza hace 23 años, incluyendo la realizada en 2017. Su difusión se realiza actualmente con un flyer en el blog y existe una cuenta de Facebook (ver imagen 1) en la que, más que difundir, se crea virtualmente un clima de trabajo y compromiso previo a la pasantía; desde allí se organizan las reuniones pre-pasantías. Dichas reuniones, además de coordinar la experiencia, funcionan como espacio de formación ya que se cuenta acerca de los orígenes y dinámica del movimiento, se muestran videos y testimonios.

[21] La reunión pre-viaje a la que se alude tuvo lugar el sábado 15 de julio de 2017 en la facultad de agronomia de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA). Dadas las características informales de la reunión no estuvieron pactadas entrevistas, sino que se ha procurado observar y tomar notas de algunos testimonios espontáneos, de los cuales algunos ejemplos son mencionados en este trabajo.

Imagen 1: portada de la página de Facebook destinada a la información de las Pasantías Vivenciales.



Fuente: página Facebook Pasantías Vivenciales Mocase VC

Dura un total de diez días, incluyendo el viaje en micro, y tiene una estructura definida. En tanto difusión e interacción online, pueden verse desde su Facebook algunos momentos desde la partida en micro (ver imagen 2) y recrear desde allí el clima del viaje. Sin embargo, se puede observaren la imagen 2 que la interacción virtual, al menos en esta instancia, tiene escaso alcance.

Tanto la partida como el trayecto es difundido por la red social: 60 personas indican que les gusta la actividad y una lo comparte.

La organización de la experiencia se encuentra dispuesta en tres momentos claves que se respetan: bienvenida, convivencia y plenario.

Imagen 2: partida del grupo hacia la pasantía



Fuente: página Facebook Pasantías Vivenciales Mocase VC

Imagen 3: primera jornada de pasantía en Quimilí, Santiago del Estero, Argentina



Fuente: página Facebook Pasantías Vivenciales Mocase VC

1. Bienvenida: Los dos primeros días son de reunión entre pasantes y coordinadores. Se proponen algunos ejes temáticos de trabajo, como por ejemplo: educación popular, salud campesina, soberanía alimentaria, reforma agraria, comunicación. También se trabaja sobre la dicotomía aliados/enemigos del MOCASE. La intención es conocerse, aclimatarse, hablar del movimiento y, como ellos dicen, bajar el ritmo de la ciudad (Rodríguez Striebeck 2014, 84-91). En la ciudad, las dinámicas, ritmos y costumbres son muy diferentes a las que funcionan en estos espacios. Entonces estas reuniones antes de adentrarse en el monte sirven para trabajar acuerdos de convivencia y para ir prepararse para el ritmo santiagueño. También, ayudan a crear un clima de confianza.

Si bien en tiempos de red global la distancia entre campo y ciudad se ha desdibujado en términos teóricos, en la práctica esa frontera se mantiene. El concepto de rurbanidad (Cimadevilla y Carniglia 2009) busca dar a entender las nuevas dinámicas socioculturales de los actores de la ruralidad y aborda la dinámica en la que el campo se urbaniza y la ciudad se ruraliza. Sin embargo, en espacios en donde la conexión aún no ha llegado, parecería en principio más complejo aplicar esta teoría, dado que funciona en un solo sentido y se piensa en un supuesto teórico ideal en el que las comunicaciones funcionan en cada rincón del planeta. En este caso particular, mediante la red social la ciudad puede ver al campo pero el campo no puede ver a la ciudad.

Al despertar en Quimilí, la página de Facebook registra la primera jornada de trabajo (ver imagen 3). En un clima alegre y expectante, y luego de meses de preparativos, se crea el primer registro de la experiencia in situ.

Como se puede observar en la captura de pantalla, la interacción aumenta respecto de la publicación anterior. Sin embargo, es la última publicación de toda la pasantía. La pregunta es ¿por qué? La respuesta será dada por la propia dinámica de la experiencia.

2. Convivencia: La segunda parte de la experiencia consiste en separarse en grupos de pasantes a cargo de los coordinadores. Así, se dirigen hacia diferentes ranchos a pasar 5 días con familias que son parte del MOCASE-VC. Allí comparten sus tareas cotidianas tanto del trabajo como las hogareñas. Se acomodan en el espacio que la casa dispone, ayudan en la elaboración de los alimentos, recorren el monte, comparten comidas, sobremesas, charlas y silencios (Rodríguez Striebeck 2014, 90-91). El propio ritmo de las comunicaciones acostumbrado en las grandes urbes, acentuado por el uso de las TIC, conduce a estar conectados todo el tiempo, a esperar conexión constante y una respuesta inmediata. Y que la desconexión sea en presencia del otro es un trabajo muy difícil de afrontar. Los pasantes tienden a llenar esos vacíos de comunicación con preguntas, historias, chistes y anécdotas[22]. Hasta que comprenden que no es un vacío sino simplemente silencio. Y eso es parte de su cotidianeidad.

[22] Estas afirmaciones -si bien no registran antecedentes formales o materiales empíricos- han sido tomadas de las charlas informales mantenidas con diferentes integrantes de las Pasantías quienes han realizado la

A contraposición del ritmo acelerado y ruidoso de la ciudad, en donde la falta de tiempo y la cultura del consumo son un factor común, en el campo existe una visión comunitaria, de trabajo colectivo. Los ritmos son más lentos y el uso del tiempo funciona con una lógica distinta, en donde manda el sol y no el reloj. Los silencios, la soledad y el uso del espacio en conexión con la naturaleza (en vez de la conexión tecnológica) se traducen en lentitud, comparados con la ciudad.

Los pasantes logran darle un valor a la tierra y al agua como recursos: lejos del consumismo de las urbes, es palpable que la tierra es la que provee el alimento, y que de eso se trata el trabajo cotidiano. En cuanto al agua, aprenden que es un recurso escaso y que conseguirlo requiere de tiempo y esfuerzo, ya que hay que viajar y transportarlo, tarea que se realiza entre dos y tres veces por semana (Rodríguez Striebeck 2014, 95). Cuidar y compartir se vuelven intenciones tan constantes como necesarias. Las costumbres cotidianas llevadas desde la ciudad se modifican sustancialmente. No conforme con ello, las prácticas anteriores se revisan y probablemente muchas sean modificadas para siempre.

De este modo es posible comprender el porqué de la falta de la necesidad de comunicar, de participar de las redes sociales: las prioridades se reordenan y la virtualidad ya no se encuentra entre las principales. Esta actitud no solo está condicionada por el hecho de la falta tendido eléctrico (solo algunas casas cercanas a Quimilí cuentan con electricidad) que les permita conectarse, sino por la falta de necesidad efectiva de hacerlo, porque en la mesa y en la sobremesa se está presente ya sea en la charla o en el silencio.

3. Plenario: Se trata de un cierre en el que se comparten las experiencias de todos los pasantes. Se reflexiona sobre el movimiento, se discuten las formas de acción y algunos se comprometen a dar continuidad al vínculo y sumarse a la tarea colectiva. Es un momento tanto de reencuentro como de despedida (Rodríguez Striebeck 2014,102-7).

Tampoco se ve reflejada esta instancia en Facebook. Dado que el lugar del plenario es el mismo en el que se desarrollan las actividades de los dos primeros días, sabemos que cuentan con acceso a la red, ya que se registran publicaciones de la llegada. Sin embargo, el momento no es difundido y ello reafirma la falta de necesidad de hacerlo mencionada anteriormente, dado que las prioridades y las necesidades se alteran en esta experiencia de tan solo cinco días. Solo posteriormente se anuncia un plenario pos-pasantía para el 25 de agosto, en el que la interacción virtual mantiene su tendencia en baja (solo dos intervenciones de “me gusta”).

La Pasantía Vivencial procura mostrar el trabajo colectivo y de participación horizontal. Esto no resulta sencillo en un contexto adverso, en el que, como se ha visto, los propios campesinos que no participan del movimiento desconfían del MOCASE-VC y suponen que también quieren apropiarse de sus tierras, según sus propios relatos.

---

experiencia una o más veces. El valor que le imprimen a este trabajo, motivo por el cual se las ha incluido, es el de recuperar reflexiones y comparaciones disparadas por la experiencia vivencial.

5. Reflexiones finales

En el recorrido realizado se ha podido observar el funcionamiento de los espacios web como vidiera de reclamos y reivindicaciones que se gestan en espacios físicos. Desde su blog, y con los pocos recursos disponibles, el MOCASE crea un frente más desde el cual defenderse, otro puente de acceso para interactuar en cualquier lugar del mundo con un movimiento social que resulta muchas veces invisibilizado y/o divulgado desde construcciones discursivas ajenas. Al construirse como fuente de información desde espacios públicos-virtuales, alza su voz e interpela a quienes pretenden construir una imagen distinta de él, a quienes lo catalogan como violento y lo transforman en una figura temible.

La primera parte de la propuesta ha sido analizar las estrategias de divulgación del MOCASE-VC en su blog, frente a los reclamos y reivindicaciones que postula en relación con la propiedad de la tierra. Las representaciones que construye son atravesadas por la problemática de acceso y defensa de la propiedad de la tierra, pero se imbrican con otras problemáticas actuales y desafíos, utilizando este reclamo fundacional como eje troncal. Tal es así que la voz de la denuncia no se acalla y la acción para la formación de campesinos resulta relevante y es un ala activa del movimiento, en permanente desarrollo y abierto a toda la comunidad.

En la segunda parte del estudio se evidencia la importancia y la necesidad de la comunicación cara a cara. En espacios en donde la tecnología aún no ha irrumpido en toda su dimensión la intención va a contramano de la realidad. Si bien la cuenta de Facebook se abre con el propósito de divulgar todo el proceso, monte adentro esto se revierte y el espacio físico le gana al virtual. Se busca inquirir al otro desde lo emocional, desde conocer la realidad santiagueña y del MOCASE-VC desde las entrañas mismas del movimiento. Esa convivencia resulta significativa porque le dará un peso mayor a las representaciones que se construyan posteriormente a la experiencia.

Así, ambas estrategias apuntan al mismo objetivo: circular representaciones que armonicen con su realidad y favorezcan su lucha.

Referencias

Aranda, Darío. 2011. "Otra víctima por defender su territorio". *Página 12*, 18 de noviembre.

Castells, Manuel. 2012. *Redes de indignación y esperanza. Los movimientos sociales en la era de Internet*. Madrid: Alianza Editorial.

Cimadevilla, Gustavo y Edgardo Carniglia. 2009. *Relatos sobre la Rurbanidad.* 1° Edición. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Desalvo, M. Agustina. 2014. "El MOCASE: orígenes, consolidación y fractura del Movimiento Campesino de Santiago del Estero". *Astrolabio* (12): 1-30.
Domínguez, Diego, Pablo Lapegna y Pablo Sabatino.2006. "Un futuro presente: las luchas territoriales". *Nómadas* (N° 24): 239 a 246.

Gracia, Mario. 2017. "En el campo está la base de la soberanía alimentaria". *El periódico de Aragón*, 25 de enero.
http://www.mocase.org.ar

Instituto Nacional de Censos y Estadísticas de la República Argentina (INDEC), http://www.indec.gob.ar/.

La Vía Campesina. 1996. Memoria de la II Conferencia Internacional de la Vía Campesina, (Tlaxcala, México), Ediciones NCOS, Bruselas.

Liceaga, Gabriel. 2012. Las luchas campesinas en Mendoza. Reflexiones a partir de la acción colectiva de la Unión de Trabajadores Rurales sin Tierra. En *(Re) inventarse en la acción política,* Bravo Nazareno (editor), 117-157. Mendoza: EDIUNC.

Medina, Rosario. 2017. "Un ranking de la ONU desnudó la desigualdad en el país y Santiago del Estero tiene el mayor atraso", *Clarín,* 11 de mayo.

Michi, Norma. 2010. *Movimientos Campesinos y educación. El Movimiento de los trabajadores Rurales Sin Tierra y el Movimiento Campesino de Santiago del Estero-VC*. Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Michi, Norma. 2012. "La construcción colectiva de la noción de derecho en la lucha por el territorio. Consideraciones sobre la experiencia del MOCASE VC". *Revista del IICE* (31): 37-50.

Ouviña, Hernán. 2004. *Zapatistas, piqueteros y sin tierra: nuevas radicalidades políticas en América Latina*. Disponible en: http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/509/193/

Poggi, Marina. 2017. "Los sin tierra. Representaciones y estrategias de circulación de

reivindicaciones en las sociedades en red". *Estudios Rurales* (13): 1-22.

Raiter, Alejandro. 2001. *Representaciones sociales*, Buenos Aires: EUDEBA.

Rodríguez Striebeck, María Paz. 2013. *Somos Tierra. Análisis de las prácticas y estrategias comunicacionales del Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero, MOCASE-VC*. Disponible en: http://perio.unlp.edu.ar/sistemas/biblioteca/files/CPSS_Rod_Tdig_pdf_-_14288.pdf



Usuarios Casa Brasil.
Foto: Valter Campanato/Arquivo ABr. Recuperada de http://www.ebc.com.br/tecnologia/2012/07/brasil-ocupa-72a-posicao-em-ranking-mundial-de-inclusao-digital

Software livre como política de preservação da democracia brasileira

Software libre como política de preservación de la democracia brasileña

Free software as a policy to preserve Brazilian democracy

Aracele Lima Torres
Doutoranda em História Social, Universidade de São Paulo
Fulbright Visiting Scholar na Universidade de Vermont, nos Estados Unidos.
Burlington - Vermont, EEUU
aracele@usp.br
http://orcid.org/0000-0002-5240-060X

Resumo: Este trabalho aborda a política de adoção de software livre pelo governo brasileiro entre os anos de 2003 e 2016, quando o Partido dos Trabalhadores (PT) estava no poder. Essa política foi parte de um programa maior de inclusão digital e de transparência das informações, assim como também objetivava a conquista da independência política, econômica e tecnológica do país frente às nações desenvolvidas. Através do conceito de democracia participativa de Avritzer e Santos (2002) analisamos alguns discursos de membros do governo para demonstrar que o princípio norteador dessa política foi a ideia de que usar software livre era uma forma de preservar os direitos inerentes à democracia no país. Demonstramos como o software livre, nesse sentido, foi representado nesses discursos como um instrumento facilitador da relação entre o cidadão e o Estado e da participação dos cidadãos nos processos políticos.

Palavras-chave: software; livre; democracia; Brasil; PT.

Resumen: Este trabajo aborda la política de adopción de software libre por el gobierno brasileño entre los años 2003 y 2016, cuando el Partido de los Trabajadores (PT) estaba en el poder. Esta política fue parte de un programa mayor de inclusión digital y de transparencia de la información, pero que también objetivaba la conquista de la independencia política, económica y tecnológica del país frente a las naciones desarrolladas. A través del concepto de democracia participativa de Avritzer y Santos (2002), analizamos algunos discursos de miembros del gobierno para demostrar que el principio orientador de esa política fue la idea de que usar software libre era una forma de preservar los derechos inherentes a la democracia en el país. Demostramos cómo el software libre, en ese sentido, fue representado en esos discursos como un instrumento facilitador de la relación entre el ciudadano y el Estado, y la participación de los ciudadanos en los procesos políticos.

Palabras clave: software; libre; democracia; Brasil; PT.

Abstract: This paper addresses the policy of adoption of free software by the Brazilian government between the years 2003 and 2016, when the Partido dos Trabalhadores (PT) was in charge. This policy was part of a larger program of digital inclusion and transparency of information, but also aimed at achieving the country's political, economic and technological independence from developed nations. Following the concept of participatory democracy by Avritzer and Santos (2002), we have analyzed some speeches by members of the government to demonstrate that the guiding principle of this policy was the idea that using free software was a way of preserving the inherent rights of democracy in the country. We demonstrate how free software, in this sense, was represented in these discourses as an instrument that facilitates the relationship between the citizen and the State and the participation of citizens in political processes.

Key words: free; software; democracy; Brazil; PT.

Fecha de recepción: 15 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 14 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Lima Torres, Aracele. 2018. Software livre como política de preservação da democracia brasileira. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 168-193.

Chicago para las Humanidades
Lima Torres, Aracele, "Software livre como política de preservação da democracia brasileira", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 168-193.

APA
Lima Torres, A. (2018). Software livre como política de preservação da democracia brasileira. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 168-193.

MLA
Lima Torres, Aracele. "Software livre como política de preservação da democracia brasileira". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 168-193. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Lima Torres, A. (2018) "Software livre como política de preservação da democracia brasileira", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 168-193.



1. Introdução

Esse trabalho aborda a política de adoção de software livre durante o governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, entre 2003 e 2016. Ao longo desse período o governo estabeleceu, através de um decreto presidencial, a adoção exclusiva ou preferencial de software de código aberto nas repartições públicas federais. Essa política fez parte de um programa maior que objetivava a inclusão digital, transparência das informações e autonomia e independência em relação a tecnologias estrangeiras. O seu princípio norteador, como defenderei aqui, foi a ideia de que adotar software livre era contribuir para a preservação dos direitos inerentes à democracia. Esse discurso, inclusive, foi parte do processo de construção da imagem do governo do PT como o governo mais democrático e inclusivo da história do país.

Será apresentado uma breve explicação sobre o contexto de surgimento do movimento software livre, nos anos 1980, nos Estados Unidos, e o processo de comoditização do conhecimento ao qual ele se opõe. Para entendermos o caráter heterogêneo do movimento, que atrai, por causa do uso da palavra "liberdade", grupos tanto à Direita quando à Esquerda do espectro político, faremos também uma breve apresentação das duas principais correntes, a "free" e a "open". Essa apresentação é importante para mostrar como nos países da América Latina, em especial no Brasil, do qual tratamos mais especificamente aqui, predominou uma abordagem mais politizada e mais à Esquerda, tendo em vista que o software livre foi adotado por movimentos sociais e governos de Esquerda e Centro-esquerda como uma ferramenta de defesa da democracia. Para definir Esquerda faço uso do conceito apresentado por Norberto Bobbio (2011), que o relaciona com os ideais de liberdade e igualdade.

Em seguida abordamos o pioneirismo brasileiro no cenário latino-americano e mundial na adoção de software livre como política pública e, também, a relação simbiótica entre o governo do PT e o movimento social em defesa do software livre, que surgiu no país no final dos anos 1990, e teve um papel fundamental nesse processo de adoção realizado pelo governo. Essa relação simbiótica, como o próprio nome sugere, beneficiou ambos os lados, principalmente nos primeiros anos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que, como veremos, manteve um diálogo maior com o movimento. Esse diálogo parece ter sido rompido no governo de sua sucessora, Dilma Rousseff, que descontinuou a política de adoção de software através, entre outras medidas, da revogação do decreto que estabelecia o uso de software livre no governo federal, assinado por Lula em 2003. Essa mudança na atitude do governo também contribuiu para o enfraquecimento do movimento software livre no país.

Utilizando a noção de democracia participativa de Avritzer e Santos (2002), analisamos alguns dos discursos do governo do PT que defendem a política de adoção de software livre como um dever do Estado e como uma ferramenta de fortalecimento da democracia. Mostramos como o sentido de democracia empregado nesse discurso se relaciona com os princípios de abertura, participação, liberdade, igualdade e inclusão que também estão presentes na filosofia do software livre. Defendemos que esse processo de adoção de

software livre faz parte do que Avritzer e Santos (2002) chamaram de "reinvenção da democracia participativa" (55), processo que aconteceu em vários países do Sul nas últimas décadas do século XX. O governo defendeu o software livre como um meio de ampliar a participação dos cidadãos no processo de construção dessa autonomia cientifico-tecnológica do país, mas também nos processos políticos do país. Ele defendeu essa política não apenas numa perspectiva democratizante, mas também numa perspectiva anticolonial.

Por fim, apresentamos algumas críticas, sobretudo da Microsoft e da oposição, direcionadas a esse programa do governo. Como veremos, a adoção de software livre foi apontada pela oposição como um atitude anti-democrática, já que para ela o governo estaria obrigando as pessoas a usarem um tipo de tecnologia ao invés de oferecer a liberdade de escolha. A Microsoft, uma das principais beneficiadas com a venda de software proprietário para o governo, também se manifestou acusando esse tipo de política como anti-desenvolvimentista e prejudicial a competição, já que privilegiaria um tipo específico de software ao invés de fomentar a competição entre os vários tipos disponíveis no mercado. Mostramos como essa disputa entra o discurso da Microsoft e da oposição e o discurso do governo é também uma disputa entre dois modelos de exercício da democracia, o modelo liberal e o modelo participativo.

2. O movimento software livre: entre o "free" e o "open"

O movimento em defesa do software livre nasceu em meados dos anos 1980, nos Estados Unidos, como reação ao recrudescimento das políticas de propriedade intelectual na indústria do software. Após ter vivido uma era de abertura e livre compartilhamento, não só em ambientes universitários, mas também empresariais, o campo do software passou por uma reestruturação a partir do final dos anos 1970, que o levou a adotar o padrão de código-fonte[1] fechado ou proprietário que temos hoje. Conforme a indústria de software se desenvolveu e os programas de computadores foram se tornando produtos mais rentáveis, cresceu a necessidade de restringir o acesso a seus códigos através de copyright e patentes.

O processo de fechamento desses códigos faz parte das novas formas de acumulação de capital que o capitalismo vem operando na sua fase atual, chamada por alguns autores de "pós-grande indústria" (Fausto 1989; Prado 2005). Nela, diferente do que ocorreu nas fases da manufatura e da grande indústria, o capitalismo tem como formas mais importantes do capital os bens intangíveis, como a ciência e a tecnologia. Para sobreviver à crise dos anos 1970 e 1980 pela qual passou, ele teve de garantir novas formas de acumulação de capital. Isso foi feito através da comoditização do conhecimento na forma de ciência e tecnologia. Uma nova onda de cercamento dos bens comuns começou nas

[1] Código-fonte é como é chamado o conjunto de instruções, em uma linguagem de programação específica, com as quais se escreve um programa de computador. Se esse código é fechado/proprietário o usuário não consegue acessar essas instruções e não é capaz de descobrir como um determinado programa foi construído, como ele funciona ou, por exemplo, como ele pode ser melhorado.

últimas décadas do século XX e os programas de computador foram um bom exemplo disso (Harvey 2003).

A ideia do software livre, programa de computador cujo código-fonte é aberto e pode ser executado para qualquer propósito, estudado, modificado e redistribuído por qualquer usuário, está relacionada a um projeto social de liberdade, igualdade e justiça. "Livre" neste caso não diz respeito a preço, já que um software livre não é necessariamente um software gratuito, mas à liberdade que o usuário tem de acessar o código, estudá-lo e alterá-lo se achar necessário. A principal reivindicação do movimento software livre, criado pelo programador norte-americano Richard Stallman, é que o conhecimento deve ser livre e acessível a todos os cidadãos. Não só o conhecimento produzido pelos programadores, mas todo o conhecimento produzido pela sociedade.

Apesar do movimento software livre hoje ser bastante heterogêneo a corrente à qual Richard Stallman está ligado, que podemos chamar de mais política e está representada pela Free Software Foundation, não se limita a defender apenas uma informática livre, mas um modelo de sociedade em que o conhecimento seja um bem comum ou "commons". A noção de "commons" é oposta à de "propriedade" e está relacionada aos direitos de uso, acesso e controle dos recursos de uma determinada sociedade. Nenhuma pessoa em particular tem o controle exclusivo sobre esses recursos, eles são de uso comum. Já no caso da "propriedade", esse controle pode ser exercido por uma única pessoa, um proprietário, ou por um grupo limitado de pessoas (Benkler 2006).

Em contraposição a esse caráter de causa política que Stallman e os defensores do software livre que se alinham a ele preferem assumir, estão os ativistas alinhados a Eric Raymond e a Open Source Initiative. Essa é uma corrente do movimento que surgiu no final dos anos 1990 com uma proposta de promover a convergência entre software livre e mercado. Enquanto o grupo liderado por Stallman é acusado de politizar um debate que é essencialmente técnico, o grupo de Raymond é acusado do oposto, despolitização e esvaziamento de um debate que em essência trata de direitos sociais. Essa divisão deu origem a duas correntes principais no movimento, a corrente "free software" de Stallman, e a corrente "open source" de Raymond (Evangelista 2010; Torres 2013). Apesar de na prática defenderem o mesmo, que os códigos dos programas devessem ser disponíveis aos usuários, os posicionamentos políticos de ambos são opostos e refletem o próprio posicionamento de seus líderes. Stallman se define como um social democrata e alinhado ao Green Party norte-americano, enquanto Raymond assume ser um libertariano[2] alinhado ao Libertarian Party.

A escolha do rótulo "open" para se referir a software de código aberto foi uma estratégia de Raymond para cativar o mercado a adotar esse tipo de software. O termo "free", que

[2] "Libertariano" (*Libertarian* em Inglês) foi um termo que surgiu na nomenclatura política norte-americana no pós-guerra com o intuito de distinguir o liberal do tipo social democrata, alinhado às políticas do *New Deal*, do liberal de tipo *laissez-faire*, defensor do Estado mínimo e do livre mercado. Libertariano, portanto, defende a não intervenção do Estado em assuntos pessoais ou econômicos, a liberdade individual, corte e/ou eliminação de impostos, etc.

em inglês possui essa ambuiguidade com livre ou gratuito, seria para ele um péssimo marketing para o movimento, passando uma ideia errada do que software de código aberto realmente significava. Em 1998, Raymond consagrou essa dissidência através da publicação do seu artigo manifesto *Goodbye, "free software"; hello, "open source"*. Em termos práticos essa ruptura com a Free Software Foundation representou uma ruptura com a filosofia defendida por ela, mas não com a metodologia base do software livre desenvolvida por Stallman.

O rótulo "open" também refletia a adoção de um discurso que representava o casamento entre o capitalismo e a internet, celebrado por muitos durante os anos 1990, sobretudo após o início da comercialização da internet. Esse discurso focou na sua defesa como território livre, aberto e democrático. "Livre" nesse caso poderia significar liberdade para o capital. Como alguns autores já apontaram, os anos 1990 assistiram ao casamento perfeito entre a internet e o capitalismo, articulado em torno de um discurso de tom neoliberal. A internet apareceu no horizonte da crise capitalista das últimas décadas do século XX como uma aliada na solução para os problemas do capital (Streeter 2011; McChesney 2013). Ela se tornou uma poderosa ferramenta para a maximização do alcance e domínio do mercado defendido pelo discurso neoliberal que ascendeu no final dos anos 1980 e se tornou ainda mais forte a partir dos 1990 (Harvey 2012).

O projeto político de Richard Stallman acabou sendo incorporado "sob as asas" desse discurso neoliberal por utilizar uma palavra-chave que tem um apelo histórico em ambos os lados do espectro político, a palavra "liberdade". O seu projeto tem como base um discurso que defende valores como "liberdade individual" e "justiça social" e a ambiguidade desses termos favoreceu essa apropriação de grupos neoliberais (Evangelista 2010; Torres 2013). Como David Harvey (2012) sugere, qualquer movimento político que tenta defender a liberdade individual como algo sagrado está correndo o risco de ser incorporado pelo discurso neoliberal. No caso do software livre, a cisão entre "free" e "open" reflete isso e as suas disputas de poder dentro do campo da informática refletem duas visões de sociedade diferentes, e não apenas discordâncias a respeito de uma simples nomenclatura ou de questões técnicas.

A forma como esses dois modelos tem se espalhado pelas diversas partes do mundo varia de acordo com as configurações sociais de cada região. Nos Estados Unidos, por exemplo, é possível afirmar que a visão do modelo "open source" tem predominado pela sua forte conexão com a tradição liberal presente na cultura política do país (Coleman 2013). No caso do Brasil e de muitos países da América Latina, a defesa do software livre se conjugou com uma defesa da *"independência e autonomia nacional, justiça social, arma contra a globalização corporativa e o neoliberalismo, entre outras bandeiras da esquerda"* (Evangelista 2010, 203). Uma explicação para isso é que o movimento brasileiro foi formado inicialmente por sindicalistas e militantes de Esquerda, a maioria não programadores, (idem) e que adotaram o discurso do software livre como uma utopia substituta à utopia socialista, considerada por muitos como fracassada (Torres 2013). Como consequência, como

veremos a seguir, a visão do modelo "free" predominou no Brasil, pelo menos na primeira década de formação do movimento no país.[3]

3. O software livre como pauta da Esquerda na América Latina

O ideal de igualdade, juntamente com o de liberdade, é o que, segundo Norberto Bobbio (2011), *"consegue melhor do que qualquer outro critério salientar os dois opostos alinhamentos que nos habituamos, por longa tradição, a chamar de esquerda e direita"* (121). Neste sentido, a Esquerda pode ser caracterizada pela defesa da igualdade entre as pessoas através, principalmente, de construção de políticas públicas que atenuem ao máximo possível as desigualdades sociais. Do mesmo modo, caracteriza-se também pela tendência a defender a liberdade em contraste com opressão e autoritarismo, porque ainda segundo o autor, ambos os ideais, liberdade e igualdade, estão frequentemente "acoplados".

Liberdade e igualdade são, portanto, duas palavras-chave no vocabulário político de grupos de Esquerda. Ambas são também frequentemente usadas no vocabulário de grupos que defendem o software livre e que se alinham à corrente "free". E embora o próprio Richard Stallman afirme que o movimento software não é um movimento de Esquerda e que, na verdade, a maioria dos que o defendem nos Estados Unidos, por exemplo, são grupos de Direita, muitos grupos de Esquerda da América Latina adotaram o software livre como uma bandeira da Esquerda e o defenderam como uma forma de alcançar a liberdade e a diminuição de desigualdades sociais (Evangelista 2010; Torres 2013).

A resposta para essa identificação pode estar na própria abordagem metodológica do software livre. Basicamente um software livre é um conhecimento na forma de código computacional transformado em um bem comum, o que implica dizer, como mostramos anteriormente, que qualquer cidadão pode acessar e usufruir desse tipo de conhecimento. Ele é o oposto de uma propriedade privada e exclusiva. Estamos falando, portanto, de uma filosofia cuja base é a defesa de bens comuns, a defesa da inclusão ao invés da exclusão, da liberdade ao invés da dominação, de um tratamento igualitário ao invés de um tratamento desigual.

Não é difícil entender, portanto, porque essa filosofia tenha sido adotada por tanto grupos de Esquerda como uma ferramenta para a construção de um mundo mais livre, igualitário e democrático. O discurso do software livre extrapola o campo técnico e toca em questões que são amplas o suficiente para permitir essa apropriação. Christopher Kelty (2008) ilustra isso em seu trabalho ao defender que outros campos como a ciência, a medicina e a arte, adotaram e adaptaram essa filosofia para servir a diferentes propósitos. O movimento software livre não é mais sobre software, explica ele, a sua significância cultural se estendeu

[3] Embora tenha sido explicado aqui o caráter heterogêneo do movimento que defende o software livre e a implicação política no uso dos termos "free" e "open", por questões didáticas o termo software livre será usado aqui de forma generalizante para se referir a essa cultura que defende o código aberto.

para além do campo da tecnologia e está relacionada a uma reorientação do poder e do conhecimento na sociedade. Projetos como o Creative Commons, Recursos Educacionais Abertos, as wikipédias de modo em geral, surgiram por influência das práticas de compartilhamento e abertura estabelecidas pelo software livre.

A defesa do conhecimento livre feita pelo movimento vem acompanhada também por uma crítica a todo tipo de dominação, principalmente a exercida pelas empresas sobre os usuários, seja sobre os usuários de software ou de outros bens culturais. Na visão de Richard Stallman e Bradley M. Kuhn (2001), as empresas exercem poder e dominação através do copyright, restringindo o uso das obras, impondo regras que legitimam o autor ou o detentor do copyright como possuidor de direitos naturais inquestionáveis sobre elas. Para eles, o copyright representa um grande obstáculo para a "utopia da informação", que seria a oportunidade de acesso ilimitado a todos os tipos de dados (Stallman 2000). O copyright seria um mecanismo "tirânico", que em vez de funcionar como uma regulação industrial sobre as empresas, ser controlado pelos próprios autores e beneficiar o público, restringe o público em geral e é controlado principalmente pelas empresas em nome dos autores (Stallman 2001).

Em entrevista realizada em 2004, perguntado sobre a relação entre movimento software livre e movimentos de Esquerda que são contra a prática corporativa e o capitalismo, Richard Stallman afirma que seu movimento social, apesar de não ser completamente contra o capitalismo, guarda certas semelhanças com outros movimentos de Esquerda mundiais por combater qualquer tipo de dominação:

> Bem, não somos contra o capitalismo de modo algum. Somos contra subjugar as pessoas que usam computadores, uma prática comercial particular. Existem negócios, grandes e pequenos, que distribuem software livre e contribuem para o software livre, e eles são bem-vindos para usá-lo, bem-vindos para vender cópias e agradecemos a eles por contribuir. No entanto, o software livre é um movimento contra a dominação, não necessariamente contra a dominação corporativa, mas contra qualquer dominação. Os usuários de software não devem ser dominados pelos desenvolvedores do software, sejam eles corporações ou indivíduos ou universidades ou qualquer outro. Os usuários não devem ser mantidos divididos e desamparados. E é isso que o software não livre faz; Ele mantém os usuários divididos e desamparados. Divididos porque você está proibido de compartilhar cópias com outras pessoas e desamparados porque você não obtém o código-fonte (Stallman 2004, tradução nossa).

Essa declaração reforça a nossa tese de que a aproximação entre o movimento software livre com outros movimentos de Esquerda na América Latina ocorre por meio dessa identificação com as propostas libertárias e igualitárias. Ao afirmar que o software livre na verdade luta contra "qualquer tipo de dominação", Richard Stallman não só permite uma identificação entre outros movimentos que também lutam contra a dominação dos indivíduos com a causa do software livre; mas também, aparentemente, marca uma distância entre este movimento e outros que não são de Esquerda. Apesar desse discurso

contra a dominação e o próprio termo "liberdade", como já vimos, ser também utilizado por neoliberais.

Essa proximidade entre a filosofia do software livre e pautas historicamente defendidas por muitos grupos de Esquerda, ajuda também justificar a aproximação de muitas lideranças políticas da América Latina dessa causa. A adoção do software livre como política de governo, fato que aconteceu com frequência na década dos anos 2000, após a ascensão de partidos de Esquerda e Centro-esquerda ao poder na região, não pode ser explicada somente pela economia que o uso desse tipo de software representa para os cofres públicos, já que seu uso diminui os gastos com licenças pagas às empresas de software de código fechado ou proprietário. Há um componente político e ideológico também por trás dessa adoção, e ele está relacionado, no caso do Brasil, ao desejo de desenvolver uma tecnologia nacional sustentável, garantindo independência dos países ricos, gerando empregos locais e novas oportunidades, além de tentar também escapar do controle feito por esses países através de espionagem via internet, programas de computadores e redes de telecomunicações.

Os países que adotaram software livre, como Brasil, Peru, Uruguai, Bolívia, Venezuela e Equador; e os que construíram propostas de lei sobre o tema, como a Argentina; tem em comum a ascensão, durante a década de 2000, de governos de Esquerda. Além disso, eles compartilham a tentativa de estabelecimento de democracias participativas e formas de desenvolvimento econômico e social pautadas por um discurso descolonial. O Brasil com Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, o Peru com Alejandro Toledo em 2001, a Argentina com Néstor Kirchner em 2003, o Uruguai com Tabaré Vázquez em 2005, a Bolívia com Evo Morales em 2006, a Venezuela com Hugo Chávez em 2002 e o Equador com Rafael Correa em 2007. Todos esses governos usaram o discurso do software livre para defender soberania nacional, independência científico-tecnológica, promover inclusão digital e, no caso do Brasil, pode-se adicionar a ênfase no exercício e fortalecimento da democracia.

O Brasil adotou software livre em 2003, durante o primeiro ano do governo de Lula, através de um decreto presidencial (Presidência da República 2003). O Peru, que parece ter sido o primeiro país da região a formular projeto de lei sobre o tema, em 2001, somente aprovou a lei em 2005 (Lei Nº 28612), durante o governo de Toledo (Congreso de la Republica). A Argentina apresentou seu primeiro projeto de lei em 2002 (Expediente Diputados: 0904-D-2002), que nunca foi aprovado, e desde então tem projetos do tipo tramitando. O Uruguai apresentou seu projeto de lei em 2006 e o aprovou em 2013 (Lei Nº 19.179) (Parlamento del Uruguay). A Bolívia aprovou a utilização de software livre na esfera pública através da Lei Nº 164 de 2011 (Ministerio de Educación). O governo da Venezuela adotou o software livre na administração pública em 2004, através de decreto presidencial, decreto N. 3.390 (Software Libre). O Equador adotou software livre em 2008, a partir de um decreto do presidente Rafael Correa, o Decreto n. 1014 (Gobierno Electrónico). A seguir, veremos como o Brasil se destacou nesse cenário, inspirando não só países da América Latina a adotarem políticas de software livre, mas também outros países do mundo.

4. Pioneirismo brasileiro e a simbiose entre o governo e o movimento

No contexto latino-americano o Brasil foi um dos países que mais se destacou na adoção de software livre como política de governo. Ele foi um dos pioneiros e se transformou num modelo para os demais países da região e do mundo. Em 2002, por exemplo, uma notícia ressaltava o movimento de governos do mundo inteiro em direção à adoção de software de código aberto e destacava ainda o protagonismo do Brasil nisso (Festa 2002). Esses países, como frisava o artigo, além de estarem preocupados com redução de custos, estavam preocupados também com questões ideológicas e nacionalistas, como a eliminação ou diminuição da dependência tecnológica de softwares que são importados e, na maioria das vezes, legalmente controlados pelos Estados Unidos, que domina a indústria de software.

Em 2005, o The New York Times publicou matéria na qual chamava o Brasil de "maior e melhor amigo do software livre". Ele também afirmava que o então presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, teria transformado o país em um "posto tropical avançado do movimento software livre". O protagonismo do país também foi mencionado e o Brasil foi apresentado como o primeiro do mundo a exigir que todas as empresas e institutos de pesquisas que recebem financiamento do governo desenvolvessem software de código aberto (Benson 2005).

No mesmo ano, a BBC News também publicou matéria sobre o processo de adoção de software livre pelo governo brasileiro. Ela apresentava o depoimento do chefe da área de tecnologia da informação de um dos principais bancos estatais do país, o Banco do Brasil. Na entrevista, Jose Luis de Cerqueira Cesar afirmava que o processo de adoção não deveria ser tratado como uma guerra pessoal contra Bill Gates, embora na opinião dele isso fosse incentivar o empresário dono da Microsoft a reinventar o seu modelo fechado de negócios. A menção à Microsoft se justifica não só por ser uma das maiores empresas de software proprietário do mundo, mas por representar em termos simbólicos uma das principais inimigas do movimento pelo software livre (Kingstone 2005).

A política de adoção de software livre por parte do governo brasileiro teve origem em 2003, no primeiro mandato do presidente Lula, e foi resultado da relação simbiótica entre o governo do PT e o grupo precursor do movimento software livre no país. Esse grupo se articulou em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no fim dos anos 1990. Os funcionários públicos Mario Teza, então funcionário da estatal SERPRO (Serviço Federal de Processamento de Dados); Marcelo Branco, então diretor da estatal PROCERGS (Companhia de Processamento de Dados do Estado do Rio Grande do Sul); e Marcos Mazoni, então presidente da PROCERGS, foram responsáveis por fundar em 1999 o Projeto Software Livre Brasil – Rio Grande do Sul (PSL-RS), uma organização para defender o software livre no Estado. Essa organização seria copiada durante os anos seguintes por diversos grupos de defesa do software livre, em diferentes regiões do país. Unidos os PSLs regionais formaram o PSL-Brasil ou Projeto Software Livre Brasil (Evangelista 2010; Torres 2013), que dariam o tom do movimento brasileiro durante muitos anos até se desintegrarem no começo da década atual.

A inserção do software livre nos órgãos públicos brasileiros foi facilitada pela ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder, não só a nível federal, mas também estadual. Muitos ativistas do movimento software livre eram de Esquerda e alguns deles pertenciam ao PT, o que favoreceu o diálogo entre o movimento e o governo. Um exemplo disso foi a influência que o grupo fundador do PSL-RS teve sobre a adoção de software livre no governo petista de Olívio Dutra, que tomou posse como governador do Rio Grande do Sul em 1999 (Shaw 2011). O governo de Dutra aparentemente foi o primeiro no Brasil a adotar o software livre na esfera pública e o fez por influência do grupo formado por Teza, Branco e Mazoni, que na época ocupavam posições de influência na agência de tecnologia da informação do governo estadual.

Em 2000, o grupo do PSL-RS organizou a primeira edição do FISL (Fórum Internacional de Software Livre), que se tornaria o maior e mais importante evento sobre o tema no país. O evento acontece até hoje na cidade de Porto Alegre e foi fundamental para consolidar a defesa do software livre como movimento social no Brasil. Ele destacou a nível nacional e internacional a iniciativa de adoção de software livre pelo governo de Dutra, que se transformou numa referência no apoio à causa (idem). Além disso, ele funcionou não só como espaço de debate de questões técnicas, mas também de questões políticas relacionadas ao software livre.

O financiamento do evento em grande parte com dinheiro público, desde a sua primeira edição, é outra demonstração dessa relação simbiótica entre o grupo do PSL-RS com o governo petista e seus aliados. Mesmo dispondo também de apoio financeiro de empresas privadas, o que sempre garantiu a estrutura mínima para a realização do evento foi o patrocínio de empresas públicas (Evangelista 2010). A importância do apoio público para a realização do FISL pode ser vista ainda hoje. Em 2016, no momento em que o país começou a enfrentar uma crise econômica grave, em que o governo fez cortes bilionários nos gastos públicos, foi organizada uma campanha para arrecadação de fundos para ajudar a realizar o FISL 2016 (Campos 2016). Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que marcou a saída do PT do governo federal, o evento enfrenta provavelmente um de seus piores momentos. A edição de 2017 foi cancelada por falta de financiamento e a organização está enfrentando algumas dificuldades para realizar a edição de 2018, que está prevista para ocorrer em julho.

O governo de Dilma Rousseff, sucessora de Lula, não estabeleceu com os ativistas o mesmo diálogo que seu antecessor e representou uma ruptura com a política que ele havia adotado. Esse governo foi marcado pela decadência das políticas voltadas à adoção de software livre que o governo do PT vinha incentivando desde 2003. Ainda em 2012, em seu segundo ano do primeiro mandato, a comunidade de software livre escreveu para a presidenta uma carta pública na qual demonstrava seu descontentamento com algumas ações consideradas um retrocesso em relação à política anterior de Lula. Na carta a comunidade destacava os "*avanços e conquistas invejáveis produzidos pelas políticas públicas do governo federal do Brasil em direção às liberdades e à soberania tecnológicas*", pedia uma audiência pública com Dilma e expressava o desejo de

"restabelecer a interlocução do governo federal com a comunidade software livre" (SOFTWARE LIVRE 2012).

Em 2015, o governo de Dilma decidiu voltar a usar o serviço de e-mail da Microsoft, que havia sido trocado por um serviço desenvolvido em software livre e por uma empresa pública federal, a SERPRO. A troca havia sido feita após os escândalos de espionagem que envolviam a Agência de Segurança Nacional (NSA) norte-americana e era uma estratégia para escapar dessa espionagem estrangeira (Gomes 2015). Em 2016, outros fatos sinalizaram esse recuo de Dilma em relação à política de uso preferencial de software livre no governo. Ela não só revogou o decreto presidencial de 2003 que Lula havia criado, e que marcava o nascimento dessa política de adoção de software livre, como também voltou a estreitar laços com a Microsoft e iniciar o processo de compras de licenças de produtos da empresa (Dias 2016).

Aaron Shaw (2011) já demonstrou que as políticas de adoção de software livre no Brasil foram resultado do trabalho do que ele chamou de rede de "insurgent experts", formada por uma elite política, técnica e por instituições de educação; e como essa rede atuou na implementação de software livre como uma ferramenta de resistência ao avanço do neoliberalismo no país. Sara Schoonmaker (2007) também demonstrou como essa adoção representou uma tentativa de criar alternativas ao neoliberalismo, a criação de políticas como essa é um esforço de "globalização a partir de baixo" (*globalization from bellow*), como ela chama. O Brasil, segundo a sua visão, teria "desafiado" a hegemonia histórica dos países desenvolvidos e construído novas formas alternativas de inclusão digital.

Nesse sentido, não é apenas coincidência que a política de adoção de software livre tenha sido completamente abandonada com substituição de Dilma por Michel Temer, que tem adotado uma política de governo neoliberalizante. Temer deu prosseguimento ao processo de retorno à compra e uso de software proprietário nos órgãos públicos federais que Dilma havia iniciado (Rodriguez 2016). Se a ascensão do governo Lula funcionou como catalisador para o movimento software livre no Brasil, assim como para a adoção de políticas públicas que privilegiassem esse tipo de software, a eleição de Dilma e a sua posterior troca por Temer, parecem ter posto um fim nessa relação simbiótica e abandonado não só a política de software livre, mas prejudicado também a própria performance do movimento social que o defende, como pode ser visto no caso do FISL. Os últimos anos do governo do PT no poder e o início do governo do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), representado por Michel Temer, marcam uma ruptura com a visão, que abordaremos a seguir, de que adotar e defender software livre era um dever do Estado para proteger o direito dos cidadãos.

5. "Software livre: um contrato aberto com o cidadão": a adoção de software livre como um dever do Estado

Avritzer e Santos (2002) destacam como a democracia se tornou uma questão central para o debate político durante o século XX. Na primeira metade do século predominou um

debate sobre a "desejabilidade" da democracia, e no período do pós-guerra os debates se focaram nas "condições estruturais da democracia" e se ela era compatível ou não com o capitalismo. Desses debates resultou a teoria "hegemômica" da democracia. Na última década do século, os termos do debate se alteraram com a globalização e o processo de democratização ou redemocratização de vários países do Sul. Deles surgiu uma teoria que pode ser chamada de "contra-hegemônica". O processo de globalização, como os autores explicam, contribuiu para se pensar a democracia a nível local nos Estados nacionais e isso, por sua vez, contribuiu para o restabelecimento de tradições participativas, sobretudo em países como Brasil, Índia, Moçambique e África do Sul. É o que os autores chamam de processo de *"reinvenção da democracia participativa"* (55).

As concepções hegemônicas têm um caráter elitista e caracterizam-se basicamente por uma "preocupação procedimental" com o processo de tomada de decisão e escolha de governos. De acordo com essas concepções, a representatividade seria a única opção para a questão da autorização em democracias de larga escala, já que o problema da escala requer que os cidadãos deleguem as decisões para os seus representantes. No caso das concepções contra-hegemônicas, a democracia é representada como uma forma de organizar a sociedade, o que os autores chamam de "gramática social", e uma forma do Estado se relacionar com seus cidadãos. Elas propõem, portanto, que a democracia seja pensada como "prática social" e não como *"método de constituição de governos"* (52). Todos esses debates estavam preocupados essencialmente, como destacam ainda os autores, em criticar as formas de organização da sociedade que tentam homogeneizá-la e reconhecer que a humanidade é plural e deve ser tratada como tal.

O processo de redemocratização dos países do Sul resultou na inserção de novos atores sociais e temas no cenário político e, consequentemente, no estabelecimento de uma disputa em torno do significado cultural de democracia e da criação de uma nova configuração social. Essa disputa, segundo os autores, trouxe novamente para o centro do debate três questões principais: *"a relação entre o procedimento e a participação social"* (54), o problema da escala de participação e das soluções burocráticas a nível local, e o *"problema da relação entre a representação e diversidade cultural e social"* (idem). No contexto brasileiro, durante os anos 1980 e 1990, a reinvenção da democracia participativa foi pautada pela ideia do "direito a ter direitos" (56) e as experiências de democracia participativa, como apontam os autores, questionaram a identidade nacional atribuída seja por colonizadores, seja pelo Estado autoritário. Esse foi um processo, portanto, que assumiu um caráter de libertação do colonialismo, e de participação e inclusão dos cidadãos na vida política. Portanto, a defesa de uma democracia participativa feita por movimentos pós-coloniais é também, como afirmam os autores, um projeto de *"instituição de uma nova soberania democrática"* (58).

O que buscarei fazer nos próximos parágrafos é demonstrar como o governo do PT, nesse processo de construção de uma nova soberania democrática no Brasil, usou a política de adoção de software livre como uma forma de defender uma democracia participativa, de defender a ideia do "direito a ter direitos", na medida em que o governo afirmou ser essa adoção uma política que respeitava e seguia os princípios estabelecidos na Constituição;

e, também, uma forma de defender a libertação do colonialismo e da dependência de outros países desenvolvidos.

O decreto presidencial de 2003, assinado por Lula, instituiu um comitê técnico para coordenar e articular a implantação de software livre nos órgãos do governo, assim como também outros projetos de inclusão digital. Esse comitê foi nomeado CISL (Comitê Técnico de Implementação de Software Livre) e era ligado ao Instituto Nacional de Tecnologia da Informação (ITI) da Casa Civil da Presidência da República. Em 2004, o governo lançou o "Guia Livre: Referência de Migração para Software Livre do Governo Federal" (Governo Digital 2003), documento baseado no "The IDA Open Source Migration Guidelines", elaborado pela Comunidade Europeia.

Esse guia foi produzido pelo Grupo de Trabalho Migração para Software Livre, formado por vários órgãos e ministérios do governo federal e por representantes da comunidade brasileira de software livre. O documento foi destinado a administradores e profissionais que estivessem planejando ou realizando a migração para software livre, ou seja, foi um documento de cunho técnico. São quase trezentas páginas de orientações para executar uma migração e de estudos de casos de migrações bem sucedidas em nove órgãos do governo. Para além das justificativas técnicas, o Guia traz também justificativas políticas sobre a importância e as vantagens de se adotar software livre.

O Guia insere essa política de adoção no contexto de aprofundamento do Comitê Executivo do Governo Eletrônico, criado em 2000 durante o governo anterior, e que foi concebido como órgão responsável pela formulação de políticas voltadas à prestação de serviços e informações ao cidadão. O decreto de 2003 reestruturou os princípios do Governo Eletrônico de modo a incluir, entre outras coisas, a utilização de software livre como recurso estratégico para a inclusão digital, aumento da transparência das informações, maior eficiência da administração pública, etc. O decreto de Dilma (Decreto nº 8.638), revogando o decreto de Lula de 2003, dissolveu esse Comitê Executivo e estabeleceu em seu lugar a Política de Governança Digital.

A justificativa para a adoção de software livre é construída tomando por base a ideia de que isso estaria previsto na nossa Constituição. Segundo o discurso do governo, essa adoção estaria amparada juridicamente, principalmente pelos princípios estabelecidos pelo "Artigo 37", que trata dos Princípios Basilares da Administração Pública. De acordo com o texto do Guia Livre, esse processo de adoção seguia os princípios de "Impessoalidade, Eficiência e Razoabilidade". Além disso, ao optar pelo uso de software livre o governo não estaria dando preferência a um tipo de programa ou empresa, mas escolhendo a melhor solução para o país, que se baseia na forma aberta de desenvolvimento desse tipo de software.

O discurso apresentado no Guia Livre caracteriza ainda o software livre como uma ferramenta que pode ajudar não só o governo a se tornar mais eficaz, transparente e independente, mas também ao cidadão a se tornar também mais autônomo, na medida em que se beneficia do conhecimento compartilhado e se torna capaz de fazer parte da construção deste. A adoção de software livre é colocada ainda num patamar de dever

por parte do Estado: dever para com o seu cidadão que preserva os seus direitos e liberdades inerentes à democracia. Aqui já podemos identificar três sinônimos de democracia segundo esse discurso do governo: transparência, inclusão e participação. Três possibilidades encontradas na adoção de software livre, tendo em vista que o fato do código ser aberto e alterável possibilita essas três coisas.

No próprio Guia há também a noção de que os direitos de acesso, modificação e distribuição que o software livre permite ao usuário estão diretamente ligados aos princípios democráticos. É essa analogia entre software livre e democracia que orienta o discurso do governo de justificativa da importância da sua política de adoção. Assim diz um trecho do Guia sobre a diferença entre contratar software livre e software proprietário:

> ...o que se deve perceber é que o Governo terá sempre à sua frente duas formas de contratação distintas. Uma em que o Governo e o cidadão preservam mais direitos – direitos inerentes à Democracia – e outra em que o Governo e o cidadão abrem mão desses mesmos direitos. São dois modelos contratuais distintos. Adotar um ou outro não é opção para o Governo: é, ao contrário, dever. O Governo tem o dever de contratar preservando os valores de liberdade e abertura. O Governo tem o dever de contratar da forma melhor para o cidadão. Assim, se pudéssemos resumir a política governamental em relação a Software Livre em uma única frase, colocaríamos o seguinte: "Software Livre: um Contrato Aberto com o Cidadão" (Governo Digital 2003, 30).

A relação entre software livre e democracia também estava presente nos discursos dos membros do governo. O cantor Gilberto Gil, Ministro da Cultura do governo Lula entre 2003 e 2008, em discurso em 2003, reafirmou a adoção de software livre pelo governo como uma questão estratégica para a preservação da democracia no país:

> O software livre será básico, fundamental, para que tenhamos liberdade e autonomia no mundo digital do século 21. É condição "sine qua non" de qualquer projeto verdadeiramente democrático de Inclusão Digital (Software Livre 2003).

O Ministério da Cultura foi um dos principais fronts da defesa do livre compartilhamento das informações, em especial de bens culturais, como músicas e filmes. O tempo de Gil como ministro foi marcado pela crítica às barreiras impostas pelo sistema de propriedade intelectual ao acesso dos cidadãos aos bens culturais.

No FISL de 2009 o presidente fez uma participação inédita que representou uma espécie de apogeu da relação simbiótica do movimento com o governo. Essa foi uma edição histórica do evento por ter sido a décima edição, por ter tido público recorde de dez mil pessoas, e por receber, é claro, o presidente da república junto com a sua Ministra da Casa Civil na época, Dilma Roussef, e o então Ministro da Justiça, Tarso Genro. A edição também contou com a participação de Richard Stallman. Em seu discurso, Lula enfatizou a importância da adoção de software livre como uma oportunidade para o Brasil recuperar sua autoestima e conseguir sua autonomia tecnológica diante de países desenvolvidos da Europa e diante dos Estados Unidos.

Lula também tratou essa política como a chance do Brasil se posicionar no mundo como produtor de conhecimento. Ao falar sobre as consequências da inclusão digital e da adoção de software livre, ele afirmou:

> Porque esse país ainda está se encontrando consigo mesmo, porque durante séculos nós éramos tratados como se fossemos cidadãos de terceira classe, nós tínhamos que pedir licença para fazer as coisas, nós só podíamos fazer as coisas que os Estados Unidos permitissem, ou se a Europa permitisse. E a nossa autoestima está em alta. Nós aprendemos a gostar de nós mesmos. Nós estamos descobrindo que nós podemos fazer as coisas. Nós estamos descobrindo que ninguém é melhor do que nós. Pode ser igual, mas melhor não são, não têm mais criatividade do que nós. O que nós precisamos é oportunidade (Software Livre Brasil 2009).

Aqui Lula também está questionando a identidade dos brasileiros atribuída pelos países do Norte. Questionando a dependência histórica que o país tinha em relação a eles. É simbólico Lula relacionar autoestima com adoção de tecnologias abertas, sugerindo que elas fossem uma via para a reinvenção identitária dos cidadãos do país. Em determinado trecho do discurso ele também relaciona software livre com a oportunidade dos brasileiros, sobretudo aqueles a quem o governo estava favorecendo com seus projetos de inclusão digital, de exercer a sua criatividade e a sua inteligência, de serem agentes e intervirem diretamente na sua própria realidade. É o discurso do desenvolvimento tecnológico nacional a partir de uma lógica de combate à desigualdade entre o Brasil e os países desenvolvidos do mundo, de combate ao colonialismo, mas também de combate à própria desigualdade interna e à própria lógica de subalternidade.

O discurso da necessidade da inclusão digital foi aliado ao discurso da necessidade da adoção de software livre para a autonomia tecnológica e econômica do país, mas tudo isso foi costurado por um fio que relacionava essa política com a preservação da democracia e com o compromisso do governo do PT com essa preservação. Por isso a analogia do contrato aberto, que representa uma licença de software livre, com o contrato aberto do governo com o cidadão brasileiro, que representa o modelo de democracia que o PT buscava construir, uma democracia participativa. Adotar essa visão e essa analogia do software livre como sinônimo de democracia foi parte do processo de construção da imagem do governo do PT como um governo preocupado com a garantia dos direitos democráticos. Não é de se admirar que no discurso de Lula no FISL ele tenha se referido ao seu governo da seguinte forma:

> Nós somos um governo muito democrático. Não acredito que tenha no mundo um governo que exercite a democracia como o nosso governo exercita. Não acredito. Não acredito que tenha no mundo alguém que debata tanto, que discuta tanto como o nosso governo (idem).

Essa ênfase na relação intrínseca entre software livre e democracia pode ser observada também no discurso proferido em 2013, pelo então secretário-geral da Presidência da República, Gilberto Carvalho, durante a abertura do VI CONSEGI. Na ocasião Carvalho

destacou similarmente o papel do software livre na construção do processo democrático e na defesa da soberania nacional:

> Porque se é verdade que em política nós não podemos separar o conteúdo da forma, nada melhor do que uma ferramenta de per si democrática, para veicular, para permitir nas suas vias a notícia, a comunicação, que constrói a democracia. (...) O software livre passa a ser de fato um elemento fundamental contra qualquer tipo de invasão dentro da nossa democracia, da nossa soberania, da nossa privacidade e por isso também, ao lado do elemento fundamental de facilitar, permitir, propiciar uma participação democrática mais ampla, também é um elemento fundamental da defesa da soberania, da nossa liberdade (Queiroz 2013).

O enfoque do discurso governamental sobre a importância do uso de software livre na garantia da soberania nacional representa, entre outras coisas, a desconfiança sobre as tecnologias estrangeiras proprietárias, principalmente depois dos escândalos envolvendo a NSA, acusada de espionar o governo e os cidadãos brasileiros, assim como autoridades e civis de outros países, através da internet, de programas de computadores e da rede de telecomunicações. Depois desse escândalo, o governo brasileiro anunciou mais investimentos no desenvolvimento de tecnologia nacional e segura, fazendo uso de software livre para combater a espionagem estrangeira.

Além disso, o governo também debateu a aprovação de leis que regulavam melhor o uso de informações dos internautas brasileiros por provedores e serviços de internet estrangeiros. A aprovação do Marco Civil da internet (Lei nº 12.965 aprovada em 23 de abril de 2014), que estabelece os princípios, direitos e deveres sobre o uso da rede no Brasil, foi uma demonstração disso. Ela foi também mais uma demonstração da relação simbiótica entre o governo do PT e o movimento software livre, já que esse movimento teve um papel fundamental em pressionar o governo para a sua apresentação e aprovação (Solagna 2015).

No FISL de 2016 foi realizado um painel sobre democracia e software livre, onde estavam presentes alguns representantes do governo e representantes de algumas organizações não governamentais. No painel foi discutido o uso de plataformas livres em órgãos do governo e em outras instituições da sociedade civil. Durante o debate o então coordenador geral de Novas Mídias e Outras Linguagens de Participação da Secretaria Geral da Presidência da República, Ricardo Poppi, chegou a afirmar que a democracia dependia de tecnologias abertas como o software livre. Eis um trecho da sua fala:

> "Não acreditamos em democracia sem software livre. Não convivemos bem com o individualismo e consumismo. Sem dados abertos e desenhos participativos não conseguimos promover democracia" (Rodrigues 2016).

A fala de Poppi sintetiza de uma forma extrema essa interseção entre tecnologias abertas e democracia que fez parte do discurso do governo, sobretudo nos mandatos de Lula. É claro que é possível promover a democracia sem o uso de software livre ou qualquer outro software, mas a força do argumento está, entre outras coisas, nessa radicalização da

noção da construção da democracia, sobretudo de uma com "desenhos participativos", como ele mesmo afirma, a partir de uma tecnologia aberta. No tópico seguinte, veremos como essa visão do governo se chocou com a visão que a oposição, e até mesmo alguns membros do próprio governo, tinham de democracia. Apesar do PT ter defendido um modelo participativo de democracia, ele não era unanimidade dentro do governo e fora dele.

6. Criticas a política de adoção de software livre

O processo de implantação de software livre nos órgãos públicos do governo não aconteceu sem polêmicas. Essa decisão gerou críticas até mesmo de dentro do próprio governo, o que demonstra que o projeto não era unanimidade. Em 2005, o então Ministro de Desenvolvimento, Luiz Fernando Furlan, chegou a defender que os computadores do programa "PC Conectado" fossem também disponibilizados com software proprietário. Para ele, o Brasil deveria incentivar a propriedade intelectual como forma de incentivar a produção de software no país. Em declaração dada na época, ele afirmava: *"Parece estranho que um país que avança como está avançando hoje na produção de software possa discriminar o software proprietário"* (Goy 2005).

O contexto da declaração foi a ocasião do lançamento do programa "PC Conectado", programa do governo federal de incentivo fiscal para compra de computadores por pessoas de baixa renda. Este programa deveria ter sido lançado no final de 2004, mas segundo Furlan, houve um atraso devido não só a indecisão sobre os tipos de incentivos fiscais a serem dados, mas por discordâncias entre os membros do governo sobre a exclusividade do software livre nesses computadores (idem). Aparentemente houve também um *lobby* por parte da Microsoft que estaria interessada em convencer o governo a permitir também o seu sistema operacional nesses computadores.

A empresa foi uma das principais afetadas pela política de adoção de softwares de código aberto, já que era uma das maiores fornecedoras de tecnologia proprietária para o governo brasileiro. Ela teria feito uma proposta para o governo federal na época para que o Windows também integrasse o projeto "PC Conectado". Furlan defendeu essa integração de software proprietário ao projeto como uma forma de oferecer mais opções para os beneficiados pelo programa. Ele defendia que o programa deveria *"privilegiar o software livre"*, no entanto, afirmava ter uma perspectiva *"muito prática"* sobre o assunto: *"É como se fizessem um programa de um veículo básico e a lei proibisse alguém de oferecer um opcional"*, afirmou ele (Agencia Estado 2005).

Como o próprio presidente Lula já havia afirmado em seu discurso durante o FISL, em 2009, havia uma parcela do governo que discordava da importância e/ou necessidade do processo de adoção de software livre. Segundo o relato de Lula, o governo estava dividido entre os que concordavam com a adoção e os que acreditavam que o governo deveria *"fazer a mesmice de sempre, ficar do mesmo jeito, comprando, pagando a inteligência*

dos outros". O que prevaleceu, ainda segundo ele, foi a ideia da liberdade (Software Livre Brasil 2009).

Enquanto o governo defendia a ação de adotar software livre como essencialmente democrática, a oposição a definia como exatamente o contrário. O então deputado federal Júlio Semeghini, do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), partido de oposição ao governo Lula, acusou o governo de agir de forma não democrática ao dar preferência ao software livre para os computadores do programa "PC Conectado". Segundo ele, não cabia ao governo decidir que tipo de software e hardware deveria ser vendido (Benson 2005).

Já a Microsoft, na ocasião do lançamento do programa se pronunciou através do seu vice-presidente da Microsoft América Latina em 2005, Eugenio Beaufrand. Para ele, a escolha do governo por software livre seria mais onerosa que pagar por licenças de software proprietários, como os que ela vende. Além disso, ele afirmou que aprovar uma lei que privilegia o uso de software livre prejudicaria a competição entre as empresas e promoveria "*soluções inferiores*". Ainda segundo sua visão, se o Brasil quer desenvolver uma indústria nacional de software a adoção de software livre não seria o melhor caminho para fazer isso (Maisonnave 2005).

Nessa mesma ocasião foi veiculada uma notícia de que a Microsoft havia pago os custos de viagem de trinta parlamentares brasileiros para participarem de um encontro em Washington, nos Estados Unidos. Isso seria uma tentativa da empresa de influenciar os parlamentares na decisão em relação à aprovação do projeto de lei que o governo apresentaria estabelecendo o software livre como exclusivo nos computadores do programa "PC Conectado" (Campos 2005).

Não foi a única vez que a empresa tentou interferir nas políticas de adoção de software livre na América Latina. Há suspeitas de que o projeto de lei apresentado no Peru em 2001 não tenha sido aprovado na ocasião por lobby da empresa junto ao governo do país. O representante da Microsoft no Peru, na época, Juan Alberto González, chegou inclusive a enviar uma carta a Edgar Villanueva, autor do projeto de lei, onde declarava suas opiniões sobre a iniciativa. O funcionário da Microsoft expressou em sua carta a preocupação sobre o projeto proposto por Villanueva, afirmando que a obrigatoriedade de uso de *software* livre na esfera pública "*viola os princípios de igualdade perante a lei, os de não discriminação e o direito à livre iniciativa privada, a liberdade da indústria e de contrato, protegidos pela constituição*" (Open Source Initiative 2002a).

Em resposta às acusações feitas pelo gerente da Microsoft de que seu projeto de lei feria alguns princípios básicos constitucionais e de mercado, Edgar Villanueva afirmou que os princípios fundamentais do projeto estavam relacionados a garantias básicas de um Estado democrático de direito: "*livre acesso do cidadão à informação pública, perenidade dos dados públicos e segurança do Estado e dos cidadãos*" (Opens Source Initiative 2002b). Para Villanueva, o uso de *software* livre por parte dos órgãos públicos permitiria garantir o livre acesso do cidadão às informações públicas, uma vez que o código de programas livres é aberto para qualquer usuário. Esse tipo de software também garantiria a

perenidade dos dados públicos, pois, segundo ele, é indispensável que o funcionamento do *software* não dependa da boa vontade de seus fornecedores ou do monopólio imposto por eles.

Ainda em sua carta, Villanueva defende que o uso de software livre garantiria a segurança nacional, já que o conhecimento do código-fonte eliminaria o uso de "código espião" que põe em risco a vida privada e as liberdades individuais. Ele também afirma que o seu projeto não afeta os princípios de igualdade perante a lei e nem os direitos à livre iniciativa privada. O projeto apenas estabelece as condições para a utilização de software por parte do poder público, sem que haja interferência nas operações do setor privado. O Estado tem o dever de transparência dos atos públicos e, portanto, deve legislar com o objetivo de preservar o interesse comum, que seria, nesse caso, o uso de software que garanta os direitos básicos citados por ele. Quanto à acusação de que seu projeto seria discriminatório, Villanueva responde que na verdade ele não promove discriminação alguma, tendo em vista que estabelece apenas como os bens precisam ser fornecidos e não por quem eles devem ser fornecidos, ou seja, estabelece as condições de oferta do software sem impor restrições baseadas em nacionalidade, religião, ideologia, etc.

Essa disputa política no caso do Brasil e no caso do Peru evidencia a disputa entre um modelo hegemônica de democracia, representado pela democracia liberal, e um modelo contra-hegemônico, representado pela democracia participativa. Ela faz parte desse processo de libertação e democratização pelo qual os países do sul passaram nas últimas décadas do século XX (Avritzer e Santos 2002). O modelo da democracia liberal tende a priorizar a acumulação do capital e a limitação da participação dos indivíduos nos processos políticos, enquanto o modelo participativo tende a defender a redistribuição social e a participação dos cidadãos nos processos decisórios (idem).

7. Conclusão

O movimento que defende o software livre conseguiu se estabelecer como um movimento social que defende uma causa que extrapola a questão técnica. Ele tem sido apropriado por diferentes grupos sociais de diversas partes do mundo para servir a interesses diversos. O seu discurso que toca em questões historicamente mobilizadoras, como autonomia e liberdade, tem sido apropriado por muitos grupos de tendência à Direita, principalmente nos Estados Unidos e Europa. Já nas regiões da América Latina foi mais comum ver a causa do software livre ser abraçada majoritariamente por grupos sociais e governos de tendências à Esquerda (Evangelista 2010; Ronzani 2011; Torres 2013). Na região ele acabou sendo incorporado ao discurso de descolonização e constituição de uma democracia participativa.

No Brasil esse discurso serviu de suporte para a defesa da independência política e econômica nacional, assim como para a conservação e fortalecimento da democracia. O argumento norteador do processo de adoção de software pelo governo, como foi defendido aqui, foi o de que o uso desse tipo de software era uma forma de preservar os

direitos democráticos de cada cidadão brasileiro e promover a participatividade. Ao adotar software livre o governo não só privilegiava o uso de uma tecnologia transparente, mas também inclusiva e empoderadora, que permite a qualquer cidadão fazer parte do seu processo de construção. A democracia neste contexto foi, portanto, identificada com abertura, transparência, participação e inclusão.

Se considerarmos que as tecnologias da informação fornecem para as sociedades atuais a base material para a sua expansão (Castells 1999) e que o software se tornou para a nossa sociedade o que a eletricidade e o motor de combustão foram para a sociedade industrial (Manovich 2013), a estratégia de adoção de software livre por parte do governo brasileiro (e de muitos governos da América Latina) indicou, entre outras coisas, a percepção de que na era da informação quem domina os seus processos de produção e circulação detém não só poder tecnológico, mas o poder econômico e político. Indicou também que há um paralelo entre o método participativo e inclusivo do software livre com o método participativo e inclusivo do modelo da democracia participativa. Há uma interpretação positiva do uso da tecnologia para favorecer a democracia participativa (Serpro 2009). O software livre, nesse sentido, apareceu no discurso do governo do PT como um instrumento facilitador da relação entre o cidadão e o Estado, assim como um instrumento a partir do qual os brasileiros poderiam exercer a sua cidadania e redesenhar a sua identidade.

Referencias

Avritzer, Leonardo; Santos, Boaventura de S. 2002. Introdução: Para ampliar o cânone democrático. Em *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*, eds. Boaventura de Sousa Santos, 39-82. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Agencia Estado. 2005. Furlan faz defesa de software proprietário. Estadão, disponível em http://www.estadao.com.br/noticias/geral,furlan-faz-defesa-de-software-proprietario,20050425p28301 (consultado em 03 de março de 2018).

Benkler, Yochai. 2006. The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom. New Haven: Yale University Press.

Benson, Todd. 2005. Brazil: Free Software's Biggest and Best Friend. The New York Times, Disponível em http://www.nytimes.com/2005/03/29/technology/brazil-free-softwares-biggest-and-best-friend.html?_r=1 (consultado em 05 de março de 2018).

Bobbio, Norberto. 2011. Direita e Esquerda: razões e significados de uma distinção política. 3 ed. São Paulo: Editora Unesp.

Campos, Augusto. 2005. Lula quer PC Conectado aprovado com urgência. BR-Linux.org, disponível em http://br-linux.org/linux/node/708 (consultado em 12 de março de 2018).

Campos, Augusto. 2016. ASL abre campanha de doações para ajudar a realizar o FISL 2016. BR-Linux.org, Disponível em https://br-linux.org/2016/01/asl-abre-campanha-de-doacoes-para-ajudar-a-realizar-o-fisl-2016.html (consultado em 03 de março de 2018).

Castells, Manuel. 1999. A sociedade em rede (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1). São Paulo: Paz e Terra.

Coleman, Gabriella. 2013. Coding freedom: the ethics and aesthetics of hacking. Princenton: Princeton University Press.

Congreso de la Republica. Ficha de Seguimiento, "Proyecto de Ley 01609. Disponível em http://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/CLProLey2001.nsf/b53c83abac4d7a2105256cdf006c92c9/4F7BB873746ADB3905256D24007A8E5E?OpenDocument (consultado em 26 de maio de 2018).

Dias, Tatiana. 2016. Por que o software livre vai perder espaço no governo federal. Nexo, disponível em https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/11/03/Por-que-o-software-livre-vai-perder-espa%C3%A7o-no-governo-federal (consultado em 12 de março de 2018).

Evangelista, Rafael de Almeida. 2010. Traidores do movimento: política, cultura, ideologia e trabalho no software livre. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas.

Fausto, Ruy. 1989. A pós-grande indústria nos Grundrisse (e para além deles). Revista Lua Nova, 19 , 47–67.

Festa, Paul. 2002. Governments push open-source software. CNET, Disponível em https://www.cnet.com/news/governments-push-open-source-software/ (consultado em 5 de março de 2018).

Gomes, Helton Simões. 2015. Planejamento troca e-mail anti-espião do governo por serviço da Microsoft. G1, Disponível em http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2015/10/planejamento-troca-e-mail-anti-espiao-do-governo-por-servico-da-microsoft.html (consultado em 10 de março de 2018).

Governo Digital. 2003. Guia Livre: Referência de Migração para Software Livre do Governo Federal. Disponível em https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/E15_469GuiaLivre_v099.pdf (consultado em 07 de março de 2018).

Gobierno Electrónico. Software libre y Software Público. Disponível em https://www.gobiernoelectronico.gob.ec/software-libre-y-software-publico/ (consultado em 26 de maio de 2018).

Goy, Leonardo. 2005. Furlan defende que PC Conectado tenha também software proprietário. UOL Economia, disponível em https://noticias.uol.com.br/economia/ultnot/valor/2005/04/25/ult1913u28294.jhtm (consultado em 02 de março de 2018).

Harvey, David. 2003. The new imperialism. New York: Oxford University Press.

Harvey, David. 2012. O neoliberalismo: história e implicações. 3a ed. São Paulo: Edições Loyola.

Prado, Eleutério. F. S. 2005. Desmedida do valor: Crítica da pós-grande indústria.
São Paulo: Xamã.

Kelty, Christopher M. 2008. Two bits: the cultural significance of free software. Durham: Duke University Press.

Kingstone, Steve. 2005. Brazil adopts open-source software. BBC News, Disponível em http://news.bbc.co.uk/2/hi/business/4602325.stm (consultado em 05 de março de 2018).

Khun, Bradley M. e Richard Stallman. 2001. Freedom or Power? GNU Operating System, Disponível em http://www.gnu.org/philosophy/freedom-or-power.en.html (consultado em 07 de março de 2018).

Maisonnave, Fabiano. 2005. Software livre pode custar mais, diz Microsoft. Folha de São Paulo, Disponível em http://www1.folha.uol.com.br/folha/informatica/ult124u18389.shtml (consultador em 05 de março de 2018).

Manovich, Lev. 2013. Software Takes Command. New York: Bloomsbury Academic.

McChesney, Robert W. 2013. Digital disconnect: how capitalism is turning the internet against democracy. New York: The New Press.

Ministerio de Educación. Ley Nº 164. Disponível em http://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/ley_164___ley_general_de_telecomunicaciones_tecnologias_de_informaci n_y_comunicacion.pdf (consultado em 26 de maio de 2018).

Open Source Initiative. 2002a. The Microsoft FUD letter to Peru. Disponível em https://opensource.org/docs/msFUD_to_peru.php (consultado em 27 de maio de 2018).

Open Source Initiative. 2002b. Peru answers MS FUD (Spanish). Disponível em https://opensource.org/docs/peru_to_ms_spanish.php (consultado em 27 de maio de 2018).

Parlamento del Uruguay .Disponível em https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/30805/tramite (consultado em 26 de maio de 2018).

Presidência da República. 2003. Decreto de 29 de outubro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/2003/dnn10007.htm (consultado em 26 de maio de 2018).

Queiroz, Luiz. 2013. Software livre ajuda na construção do processo democrático brasileiro. Convergência Digital, disponível em http://www.convergenciadigital.com.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=site&from_info_index=1&infoid=34553&sid=11#.UnfxI7N1fZs (consultado em 05 de março de 2018).

Raymond, Eric S. 1998. Goodbye, "free software"; hello, "open source", Eric S. Raymond's Home Page, disponível em http://www.catb.org/~esr/open-source.html (consultado em 18 de maio de 2018).

Rodriguez, Diogo Antonio. 2016. Temer trocará software livre por programas da Microsoft em todo o governo. Motherboard, disponível em https://motherboard.vice.com/pt_br/article/ypnmwg/temer-vai-trocar-software-livre-por-programas-da-microsoft-em-todo-o-governo-federal (consultado em 08 de março de 2018).

Rodrigues, Lis. 2016. Não acreditamos em democracia sem software livre. FISL17, disponível em http://softwarelivre.org/fisl17/noticias/nao-acreditamos-em-democracia-sem-software-livre (consultado em 06 de março de 2018).

Ronzani, Rafael Yamin. 2011. Entre vilões e mocinhos: o software livre no contexto das Américas. Dissertação de Mestrado em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Schoonmaker, Sara. 2007. Globalization from Below: Free Software and Alternatives to Neoliberalism. Development and Change 38(6): 999–1020.

Serpro. 2009. Tecnologia favorece a democracia participativa. Disponível em http://www.serpro.gov.br/menu/noticias/noticias-antigas/tecnologia-favorece-a-democracia-participativa (consultado em 27 de maio de 2018).

Shaw, Aaron. 2011. Insurgent Expertise: The Politics of Free/Livre and Open Source Software in Brazil. Journal of Information Technology & Politics, 8:3, 253-272.

Software Livre. 2003. Rumo à Democracia Digital. Disponível em http://www.softwarelivre.gov.br/artigos/DicursoGil/ (consultado em 02 de março de 2018).

Software Livre. 2012. Carta a Dilma. Disponível em http://softwarelivre.org/fisl13/noticias/carta-a-dilma (consultado em 11 de março de 2018).

Software Livre Brasil. 2009. Veja Escute e Leia na íntegra o discurso do Presidente Lula no Fisl 10. Disponível em http://softwarelivre.org/portal/fisl/veja-escute-e-leia-na-integra-o-discurso-do-presidente-lula-no-fisl-10 (consultado em 04 de março de 2018).

Software Libre. Software Libre en Venezuela. Disponível em https://softwarelibre.gob.ve/?option=com_content&view=article&id=68&Itemid=71 (consultado em 26 de maio de 2018).

Solagna, Fabricio. 2015. A formulação da agenda e o ativismo em torno do Marco Civil da Internet. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Stallman, Richard. 2000. E-Books: Freedom Or Copyright. GNU Operating System, Disponível em http://www.gnu.org/philosophy/ebooks.html (consultado em 06 de março de 2018).

Stallman, Richard. 2001. Copyright versus Community in the Age of Computer Networks. GNU Operating System, Disponível em https://www.gnu.org/philosophy/copyright-versus-community.html (consultado em 06 de março de 2018).

Stallman, Richard. 2004. Interview with Richard Stallman, Edinburgh, 2004. GNU Operating System, Disponível em https://www.gnu.org/philosophy/rms-interview-edinburgh.html (consultado em 06 de março de 2018).

Streeter, Thomas. 2011. The net effect: romanticism, capitalism, and the internet. New York: New York University Press.

Torres, Aracele Lima. 2013. A tecnoutopia do software livre: uma história do projeto técnico e político do GNU. Dissertação de Mestrado em História Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global

Towards a decolonial pedagogy in/from the global South

Rumo a uma pedagogia decolonial no/do sul global

Alexander Ortiz Ocaña
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa, Lima. Perú
Docente de planta de Tiempo Completo de la Universidad del Magdalena
Santa Marta, Colombia
alexanderortiz2009@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-5594-9422

María Isabel Arias López
Magíster en Educación
Docente de la Institución Educativa Departamental Turinca / Docente Tutora en la Universidad de Pamplona a Distancia
Zona Bananera, Colombia
mariaisarias2015@gmail.com

Zaira Esther Pedrozo Conedo
Magister en Educación
Docente de planta de la Institución Educativa Departamental Thelma Rosa Arévalo, Varela
Zona Bananera, Colombia
zairapedrozoc@gmail.com

Resumen: Las relaciones interpersonales que se desarrollan en el espacio áulico entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones. Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes "otros" no oficializados por la matriz colonial. Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos hacerlo con la intencionalidad de

configurar un pensamiento decolonial y, a su vez, estas pedagogías decoloniales exigen que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera.

Palabras clave: descolonial; educación; pedagogía; praxis; pensamiento.

Resumo: As relações interpessoais que se desenvolvem no espaço de sala de aula entre professores e alunos, em que os conteúdos curriculares têm uma importância extraordinária. É necessário que os professores reconheçam a pluralidade e diversidade das formas de viver, estar, ser, pensar de nossos alunos, de modo a não incorrer nessas ações excludentes em que a colonialidade fundamenta algumas de suas dimensões. Descolonizar a educação significa, entre outros argumentos, reconhecer que os indígenas, camponeses, afro ou surdos, chegam à universidade não apenas para aprender e transformar, mas também para ensinar. A descolonialidade da educação é alcançada na mesma medida em que a validade e importância dos "outros" conhecimentos não formalizados pela matriz colonial são reconhecidos. Finalmente, se queremos implantar a biopraxia pedagógica descolonial, devemos fazê-lo com a intenção de configurar o pensamento descolonial e, por sua vez, essas pedagogias decoloniais exigem que os professores desenvolvam o pensamento a partir das bordas e da fronteira.

Palavras-chave: decolonial; educação; pedagogia; praxis; pensamento.

Abstract: The interpersonal relationships that develop in the classroom space between teachers and students, in which the curricular contents have an extraordinary importance. It is necessary that teachers recognize the plurality and diversity of ways of living, being, being, thinking of our students, so as not to incur in these exclusionary actions in which coloniality underlies some of its dimensions. Decolonizing education means, among other arguments, recognizing that the indigenous, peasants, Afro or deaf, come to the university not only to learn and transform but also to teach. The decoloniality of education is achieved to the same extent that the validity and importance of the "other" knowledge not formalized by the colonial matrix is recognized. Finally, if we want to deploy decolonial pedagogical biopraxis, we must do so with the intention of configuring decolonial thinking and, in turn, these decolonial pedagogies require teachers to develop our thinking from the edges and the border.

Key words: decolonial; education; pedagogy; praxis; thinking.

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2018.
Fecha de aceptación: 11 de junio de 2018.

Alexander Ortiz Ocaña: Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pedagógica de Holguín, Cuba. Doctor Honoris Causa en Iberoamérica, Consejo Iberoamericano en Honor a la Calidad Educativa (CIHCE), Lima. Perú. Magíster en Gestión Educativa en Iberoamérica, CIHCE, Lima, Perú. Magíster en Pedagogía Profesional, Universidad Pedagógica y Tecnológica de la Habana. Licenciado en Educación. Recibió el premio a la excelencia educativa 2007 y 2008 otorgado por el CIHCE con sede en Lima, Perú. Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Ha realizado asesorías pedagógicas, talleres y conferencias en Cuba, México, Brasil, Ecuador, Venezuela, Panamá, Chile, Paraguay y Colombia. Docente de planta de Tiempo Completo de la Universidad del Magdalena - RUDECOLOMBIA. Otros ID del autor: Scopus Author ID: 57191888741/ ResearcherID: F-6232-2017 / https://scholar.google.es/citations?hl=es&pli=1&user=vNUvLIcAAAAJ

María Isabel Arias López: Magíster en Educación SUE Caribe, de la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Licenciada en Ciencias Sociales en dicha Universidad. Especialista en Pedagogía, Cultura Constitucional y Democracia, Universidad Autónoma de Colombia. Docente de la IED TUCURINCA, Tucurinca, Zona Bananera, Magdalena, Colombia. Ha sido Docente Catedrática en la Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia. Docente Tutora en la Universidad de Pamplona a Distancia, Santa Marta, Colombia. Docente en los niveles de Básica primaria, Básica Secundaria y Media en Santa Marta, Colombia.

Zaira Esther Pedrozo Conedo: Magister en Educación de la Universidad del Magdalena; Santa Marta, Colombia. Especialista en Ética y Pedagogía, de la Corporación Universitaria Juan de Castellano, Psicóloga Social Comunitaria. Experta en el abordaje de habilidades y valores para planear, prevenir, diagnosticar, intervenir, evaluar e investigar, en el ámbito del comportamiento y la educación. Docente de planta de la I.E.D. Thelma Rosa Arévalo, Varela, Zona Bananera. Participa y colabora en equipos de trabajo interdisciplinarios en el manejo de los distintos enfoques y modelos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, motivación, estrategias para el manejo del salón de clases, proyectos de aula, métodos de evaluación, formación por competencias entre otros. Asistente a congresos, talleres y cursos afines al área, Conferencista, consultora y asesora psicológica y pedagógica a instituciones educativas y comunidades.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo. 2018. Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 195-222.

Chicago para las Humanidades
Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo, "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 195-222.

APA
Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018). Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global. *Revista nuestrAmérica,* 6 (12), 195-222.

MLA
Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López y Zaira Esther Pedrozo Conedo. "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 195-222. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Ortiz Ocaña, A., Arias López, M. I. & Pedrozo Conedo, Z. E. (2018) "Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 195-222.



1. Pedagogías "otras"

Hoy en día no es posible realizar reflexiones sobre la pedagogía sin hacer referencia a las prácticas educativas o formativas, es decir, a las relaciones interpersonales que se desarrollan en el espacio áulico -o fuera de éste- entre profesores y estudiantes, en las cuales los contenidos curriculares tienen una importancia extraordinaria. Es inútil que un profesor despliegue un excelente discurso sobre la inclusión si se relaciona con sus estudiantes a partir de su etnia, estrato económico, orientación sexual, filiación religiosa o ideología política. En ocasiones vemos profesores formadores de maestros desarrollando un discurso sobre el constructivismo pedagógico y sobre el enfoque histórico-cultural, haciendo elocuencia de la teoría piagetiana y los invaluables aportes de Vigotsky, y sin embargo este docente no permite que sus estudiantes pregunten y solo él habla, desarrollando una clase magistral, expositiva, sustentada en modelos pedagógicos tradicionales y enfoques conductistas. Es posible también ver docentes desarrollando clases sobre democracia e imponiendo su criterio sobre el pensar/sentir de sus estudiantes. Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidad y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones.

> La educación es la estrategia de colonialidad por antonomasia, de modo tal que es con ella que se siguen consolidando -y a veces con las mejores intenciones como son las campañas intensivas de alfabetización- el funcionamiento de la matriz colonial en la formación de los imaginarios, entendiendo por éstos las formas de percibir y comprender el mundo propias de cada cultura, siempre conflictivas y contradictoria (Palermo 2014, 45).

La pedagogía por excelencia para atenuar lo anterior es el ejemplo cotidiano de los profesores, su comportamiento ético, humilde, solidario y respetuoso. Un profesor que con su discurso pedagógico exprese disgusto por la diversidad de sus estudiantes o los trate con desprecio, no merece ejercer esta noble y digna profesión. En ocasiones escuchamos expresiones que maltratan y reprimen la pluralidad humana en las aulas. Es inverosímil que en pleno siglo XXI aún existan profesores que constriñen, desvalorizan e intimidan al estudiante activista de un movimiento juvenil, al no-blanco, al que practica una religión, al que practica formas no normativas de sexualidad, al indígena, a la mujer o al afro.

En todos estos casos señalados anteriormente el valor de la pluralidad humana no está siendo reconocido por el docente, y por lo tanto no podríamos hablar aquí de una educación intercultural. Tampoco hay educación intercultural si el Estado o el gobierno de turno imponen los contenidos curriculares sin permitir que los maestros realicen adaptaciones y contextualizaciones de los mismos, teniendo en cuenta las particularidades y singularidades de sus estudiantes. En este sentido, Palermo (2015) considera que el cimiento de la interculturalidad es la descolonización activa de las prácticas educativas. Si las prácticas pedagógicas no se decolonizan no hay verdadera interculturalidad. El Estado

debe ser un interlocutor con las instituciones educativas y universidades, no debe imponer contenidos curriculares eurocéntricos.

Decolonizar la educación significa, entre otros argumentos, reconocer que los indígenas, campesinos, afros o sordos, vienen a la universidad no solo a aprender y transformarse sino también a enseñar. La decolonialidad de la educación se logra en la misma medida en que se reconoce la validez e importancia de los saberes "otros" no oficializados por la matriz colonial.

Casi siempre naturalizamos los componentes del currículo y pensamos que son inamovibles e inmodificables. Los contenidos curriculares, estrategias pedagógicas y estilos de enseñanza muchas veces son ajenos a -y están alejados de- muchos estudiantes que provienen de otros contextos socioculturales, viven otros mundos, representan otras historias, tienen subjetividades diferentes, que han sido configuradas en itinerarios no reconocidos, negados o invisibilizados por el discurso del Estado (Palermo 2015).

La regularidad que emerge de estas reflexiones sobre la necesidad de una educación intercultural que respete la pluralidad y diversidad humana es la mordaz crítica al eurocentrismo de la educación latinoamericana en todos sus niveles, desde la primera infancia hasta la universidad. La solución no está relacionada con el diseño de nuevos currículos problematizadores ni con la aplicación de estrategias didácticas lúdicas como a veces se promociona. El tema es mucho más complejo. Urge desengancharnos del eurocentrismo pedagógico, curricular y didáctico que está impregnado en el sistema educativo. La educación moderna oculta en su retórica su lógica colonial. En efecto, la colonialidad pedagógica, curricular y didáctica, constituyen la cara oculta del discurso educativo que ha configurado la modernidad.

La pedagogía moderna/occidental no puede reconocer ni visibilizar las diferencias entre los seres humanos, por cuanto su intención formativa es homogeneizar y estandarizar, de ahí que sea una pedagogía colonizante. Frente a la diversidad/diferencia/lo otro/lo distinto/lo heterogéneo, la respuesta fue hacer que todo se parezca al modelo europeo colonial (Palermo 2014). Esta es una pedagogía obsoleta, cuyos postulados epistémicos están en crisis, han caducado, y es por ello que los educadores debemos asumir los preceptos del giro decolonial, sumarnos a la resistencia y luchar por la configuración de una pedagogía "otra".

Ahora bien, para pensar una pedagogía "otra" -no otra pedagogía- es necesario retar, desafiar, afrontar, hacerle frente abiertamente y resistir las diversas colonialidades que limitan nuestra existencia cotidiana: la colonialidad del saber, del poder, del ser y del vivir.

Walsh (2012a) considera que cuando enfrentamos la colonialidad del saber estamos creando las condiciones para trascender el monismo científico. De esta manera, crea los cimientos para un sistema educativo "otro", desde la educación en la primera infancia hasta la educación superior, desde la escuela hasta la universidad. Esta nueva concepción educativa puede -y debe- retar y desafiar las orientaciones y racionalidades occidentales y USA-euro-céntricos de la geopolítica dominante del conocimiento en la actualidad,

intentando pluralizar las epistemes configuradas, instauradas e impuestas desde el sistema-mundo moderno/colonial.

En América Latina esta geopolítica se evidencia en la imposición del eurocentrismo como única y/o dominante ideología, episteme, epistemología y metodología del conocimiento. En este sentido, urge provincializar Europa. El conocimiento generado por Estados Unidos y Europa es un conocimiento local que ha sido impuesto al resto del mundo (exterioridad) con pretensiones de universalidad. Este es un legado del imperialismo y el colonialismo, presente en las instituciones educativas y universidades, quienes dan más valor e importancia a la producción intelectual de USA y Europa, contribuyendo a su nociva universalización. De esta manera, el pensamiento del Sur[1] se configura como un "saber localizado" (Walsh 2009). Esta colonialidad epistémica y epistemológica ha operado de manera silenciosa y exitosa no sólo en los sistemas educativos sino en las teorías pedagógicas, negando otras formas ancestrales, diversas, singulares y/o emergentes de configuración de conocimiento, simplemente por no ser europeas, norteamericanas, blancas, patriarcales y/o "científicas" (desde la epistemología cartesiana-newtoniana).

Esta racionalidad empirista-positivista separa el conocimiento del mundo, asumiendo una epistemología dualista fragmentadora, en la que el objeto de estudio existe "afuera" del sujeto y por lo tanto el conocimiento es interno y el mundo es externo. En contraposición a esta idea, Walsh (2012a) asume y nos exhorta a vivir una vida holística, integral, en la que el conocer y el vivir están estrechamente relacionados, configurados. Esta lógica que llamaremos holística-configuracional ubica el conocer y el proceso de conocer en un camino diferente al pensar instrumental, individual que transita por una racionalidad medio-fin. La lógica holística del conocer transita en/desde/por/para un pensamiento configuracional (Ortiz y Salcedo 2014).

Los supuestos y postulados configurados desde esta lógica configurativa no son cerrados, rígidos y dogmáticos sino abiertos y flexibles, involucran todos los sentidos y aptitudes del ser humano en el proceso de conocer, y no ponen límites al pensar ni al conocer. De esta manera, podríamos afirmar que el "buen vivir" no es sólo praxiológico, social y económico sino también epistémico (Walsh 2012a).

Desde la epistemología configuracional (Ortiz 2013; 2015; 2016c) la visión sobre el universo, el cosmos, el mundo en que vivimos, nuestra propia práctica sociocultural y nuestras experiencias, vivencias, comprensiones y significaciones (biopraxis), no es una visión fragmentadora sino holística, integradora y relacional, en la que se integran en un entretejido armónico y coherente diversas configuraciones comprensivas: biológico-social, emoción-razón, espacio físico-conciencia, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo, ser humano-naturaleza, sujeto-objeto, tangible-intangible, entre otras relacionalidades. Precisamente, Walsh (2009) propone que analicemos este entramado desde la complementariedad, correspondencia, reciprocidad y relacionalidad, como principios fundamentales de nuestra cosmovisión.

[1] Sea de Latinoamérica, África, Asia o de cualquier Sur del Planeta Tierra.

El vivir humano (Kawsay) configura estos cuatro principios en el gozo del sentido profundo de la vida, en la experiencia plena de vivir, generada a partir de la coherente tensión de las polaridades que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa[2]. De esta manera, estos principios se configuran en las relaciones humanas y en las relaciones entre humanos y naturaleza, que deben ser armónicas, equilibradas, equitativas, dignas y solidarias. También son visibles en las interrelaciones e interconexiones entre las culturas, lógicas, racionalidades, saberes y seres (Walsh 2012a). En esta mirada relacional el pensar, actuar y vivir constituyen una configuración tríadica.

Lo anterior nos lleva a problematizar la episteme de la razón universal, debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades “otras” que desafíen y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de convivir en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, epistemologías, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, saberes, haceres y vivires “otros”.

El buen vivir riñe y agrieta la epistemología moderna/colonial, desde la cual nos informan -e imponen- que el conocimiento nos permite llegar al mundo. El buen vivir nos exhorta a asumir otra mirada epistemológica, que tiene sentido para la gran mayoría de los seres humanos: el mundo nos permite acceder al conocimiento, por lo tanto, no pienso, luego existo; más bien pienso según donde vivo. El vivir determina el pensar y no al revés como nos lo hace ver la epistemología eurocéntrica. Esto apunta a una epistemología, pedagogía y razón decoloniales. (Walsh 2006b; 2008a).

A partir de lo anterior, podemos afirmar que lo que necesitamos en la educación latinoamericana no es solamente reestructurar (González 1998; Castro-Gómez 2000), indisciplinar (Walsh, Schiwy y Castro-Gómez 2002), reinventar/renovar (Santos 2006b), impensar/abrir (Wallerstein 2010a; 2011) o reconfigurar (Ortiz 2016c) las ciencias sociales; lo que necesitamos es decolonizar las ciencias sociales, es decir, configurar unas ciencias sociales “otras”, decolonizar la eurociencia y la europedagogía que nos ha colonizado desde hace más de 400 años, a partir del *cogito ergo sum* cartesiano, la Didáctica “Magna” de Comenio (2012), la Pedagogía “General” de Herbart (1806) y la concepción instrumental de Currículum propuesta por Bobbitt (1924; 1941) y refrendada en Tyler (1986).

Esta loable y urgente tarea de decolonizar la educación, las ciencias sociales y de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, no es posible solo desde la teoría crítica y la pedagogía crítica. La teoría crítica (Horkheimer, 1998), en su formulación clásica de la Escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica en sus postulados epistémicos originales, y en las repercusiones de lo que McLaren (1997a; 1997b; 1998) llama pedagogía crítica "revolucionaria", son propuestas marxistas y antropocéntricas, esfuerzos occidentales que parten de un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/coloniales, a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica al eurocentrismo.

[2] http://www.amawtaywasi.edu.ec/objetivos.html

Por otro lado, Grande (2008) afirma que la pedagogía crítica revolucionaria está en tensión con la praxis indígena y el conocimiento, de ahí que siga enraizada en el paradigma occidental. Es por ello que las configuraciones conceptuales que permiten comprender la democratización, la propiedad y la subjetividad, están definidos por configuraciones eurocéntricas que comprenden al ser humano como un sujeto primario de "derechos" y estatus social (Grande 2008). Asimismo, en los Andes, Walsh (2014c) percibe que la movilización, transformación, autodeterminación, descolonización y decolonialidad están estrechamente entrelazadas con el conocimiento, cosmología, cultura, espiritualidad, naturaleza, sabiduría, tierra y vida; aspectos caracterológicos del proyecto pensado en/por/desde/para los pueblos indígenas. De esta manera, la colonialidad y la diferencia colonial deben ser abordadas por pedagogías "otras".

Estas pedagogías "otras" no han sido abordadas de manera abierta, directa y profunda por la modernidad ni por la teoría crítica, e incluso no están presentes de manera explícita en las obras de Freire (1987; 2011; 2012a; 2012b; 2013a; 2013b; 2014) ni en ninguna de las obras de nuestro inmenso Martí (1961; 1975; 2007). Precisamente, Walsh (2014c) se ha distanciado del pensamiento crítico occidental, de la pedagogía crítica, e incluso de Freire, buscando y haciendo nuevos senderos, diferentes sendas y atajos, preguntando y caminando. En este mismo orden de ideas, Mignolo (2007b; 2008a), desde el pensamiento decolonial, nos invita a asumir una opción decolonial que nos acerque al desprendimiento y la apertura epistemológica. Desprendernos de las ciencias de la educación y abrir la Pedagogía implica dejar de caminar por las epistemes enraizadas en la epistemología moderna/colonial y comenzar a configurar nuevos caminos epistémicos y epistemológicos en los bordes de dichas epistemes, caminos fronterizos por donde transitar decolonialmente. De ahí que nosotros diríamos como Walsh (2014c): Nuestros senderos nos han hecho dudar de la teoría crítica de occidente y nos han inducido a sospechar que no ha visto a la colonialidad como el lado oscuro de la modernidad. Debemos impensar las ciencias de la educación. Tenemos la impresión de que quienes critican la pedagogía tradicional aún están conectados a ella. Ni nosotros mismos estamos exentos de asumir en ocasiones sus postulados eurocéntricos colonizantes. Esto confirma lo arraigados que están en nosotros los supuestos epistémicos que promulga y la urgencia de impensar la pedagogía.

Desde la mirada esbozada anteriormente, consideramos que la pedagogía es una "verbalidad" (Vázquez 2012), no es un simple sustantivo sino un verbo, no es un ser (ontología) sino un hacer (praxiología). La pedagogía no es una simple disciplina o saber pedagógico, como la consideraba Zuluaga (1987; 2001; 2003; 2005). Tampoco Walsh (2014c) está interesada en la pedagogía como una disciplina. Al contrario, aprecia su sentido y significado en el accionar, en las estrategias, en las formas de hacer, en las metodologías, en las prácticas, que se configuran en/con afirmación, insurgencia, oposición, re-existencia y resistencia, como base para imaginar, soñar y configurar un mundo "otro", donde quepan muchos mundos "otros".

Como se aprecia, esta autora postula una concepción diferente de la Pedagogía, se compromete cada vez más a una búsqueda más amplia y profunda que requiere

pedagogizar lo decolonial, y asume lo pedagógico desde una mirada praxiológica, la pedagogía como praxis, siguiendo los caminos de Freire (2011; 2012a; 2013b; 2014). Según Walsh (2014a), las perspectivas y proyectos de decoloniales e interculturales críticos deben estar entrelazados con pedagogías o perspectivas pedagógicas diversas. Pensamos que es el momento oportuno para la acción y el pensar decoloniales, si tenemos en cuenta los cambios que vive América Latina en los albores del siglo XXI:

- Emergencia cada vez más enérgica y dinámica de intencionalidades, proyectos y procesos sustentados en -y encaminados a- la decolonialidad.
- Insurgencia, resistencia y (re)existencia epistémica, epistemológica, política y social.
- Proliferación de movimientos y comunidades afro, indígenas, campesinos, mujeres y LGTBI.

Esta autora no incursiona en el proceso de decolonizar la pedagogía en tanto disciplina y ciencia de la educación, se concentra más en el proceso de pedagogización de las decolonialidades. Pensamos que, desde la mirada dialéctica configurativa, ambas vías son necesarias, urgentes e importantes: pedagogizar lo decolonial y decolonizar la pedagogía, sobre todo porque esta disciplina, al igual que lo ha demostrado Spivak (2015) sobre la filosofía, la literatura, la historia y la cultura occidentales, está atravesada por un pasado colonialista que aún no se ha superado y se reconfigura en nuestro presente postmoderno/colonial. Bienvenida entonces la propuesta de Walsh (2014a), quien nos invita a configurar "pedagogía(s) de-colonial(es)".

Desde esta perspectiva, el proceso de pedagogizar la decolonialidad emplearía parte de la terminología eurocéntrica, perpetuada a más de lo mismo. En otras palabras, se podría hacer un llamado a las prácticas, a ser decoloniales desde un punto de vista crítico que permita abrirle paso a pensar de otra manera, hacer las cosas de otra manera, ya que no es lo mismo pedagogizar lo decolonial que decolonizar la pedagogía. Este último, habla de unas acciones sobre un término y construcciones occidentalistas que necesitamos precisar desde nuestros sentires y haceres, los cuales permitirán ir abandonando conceptos y contenidos que nos subalternizan. De ahí la urgencia de transitar hacia una pedagogía decolonial.

2. Pedagogía Decolonial

Según Palermo (2014), no hay "pedagogía" a secas puesto que “la pedagogía sin modificador es una pedagogía oficial, al servicio del sistema político y económico que la sustenta, promueve y, también, la deja caer en pro de ocupaciones más “eficientes”” (Palermo 2014, 9).

Por otro lado, Esmeral y González (2015) integran la Pedagogía y la Interculturalidad, ofrecen criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Sin embargo, cuando hacen referencia al currículo del retorno, intentan integrar emancipación y decolonialidad, pero su análisis es insuficiente, no profundizan en la

configuración epistémica de la decolonialidad y su potencial epistemológico, liberador y emancipador. De ahí que sea necesario y urgente ampliar y profundizar el discurso de la decolonialidad de la educación como operación y acción epistémica y epistemológica para desprendernos del nocivo eurocentrismo instaurado desde el sistema-mundo capitalista/moderno/colonial. Pensar la decolonialidad de la educación se convierte así en la emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial.

Walsh (2014a) no adiciona la pedagogía decolonial a la pedagogía crítica, ni sugiere lo decolonial como manifestación contemporánea de lo crítico. De hecho, afirma que la genealogía de la pedagogía decolonial podemos encontrarla en la praxis emancipatoria de las comunidades afro y pueblos indígenas, quienes han ejercido posturas liberadoras y han configurado proyectos políticos vistos como pedagogías. Estos pensares, sentires y actuares integran y configuran la pedagogía y la interculturalidad, desde una perspectiva -y en clave- decolonial, sin necesidad de transitar previamente por los postulados de la teoría crítica.

¿Qué -y cómo- son las pedagogías decoloniales?

- Pedagogías que promueven prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (Walsh, 2017).
- Pedagogías que se sustentan en las luchas y praxis de orientación decolonial pero a su vez tienen en cuenta los antecedentes crítico-políticos.
- Pedagogías que desafían el monólogo de la razón moderno/occidental/colonial y el mito racista de la modernidad/colonialidad (Bautista 2009).
- Pedagogías que visibilizan la geopolítica del saber, la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial y la topología del ser (Maldonado-Torres 2006a), procesos negados u ocultados por el multiculturalismo.
- Pedagogías que configuran el análisis crítico, el cuestionamiento, la acción social transformadora, la insurgencia y la intervención en los campos del poder, saber, ser y vivir; y, por último, animan y asumen una actitud insurgente, es decir decolonial.
- Pedagogías que transgreden, desplazan e inciden en la negación cosmogónica-espiritual, epistémica y ontológica, que ha sido -y es- estrategia, fin y resultado del poder de la colonialidad.
- Pedagogías que abren grietas, desprendimientos y nuevos enganchamientos.
- Pedagogías que provocan aprendizajes, desaprendizajes y reaprendizajes.
- Pedagogías que aclaran y enredan caminos, no plantan dogmas o doctrinas, sino que siembran semillas para que puedan germinar de ellas conocimientos "otros" igualmente válidos a los saberes establecidos.
- Pedagogías que configuran diversas formas de accionar, escuchar, estar, hacer, mirar, pensar, sentir, ser, teorizar, en clave decolonial, no solo de manera individual sino en/desde/por/para el colectivo (Walsh 2013), es decir una pedagogía de la comunalidad.

A partir de lo anterior, Walsh (2014a) considera que las pedagogías decoloniales deben configurarse en las instituciones educativas, universidades, barrios, comunidades, hogares, en la calle, movimientos y organizaciones. Las pedagogías decoloniales no son utopías (en el sentido que le atribuimos generalmente a esta noción como algo irrealizable) sino utopísticas (en el sentido que lo propone Wallerstein 2003). Este autor considera la utopística como la evaluación seria, realista y profunda de las mejores alternativas, propuestas creativas, originales, novedosas y plausibles. La propone como una práctica simultánea en los campos científicos, morales y políticos. Precisamente en este ámbito se inscriben las pedagogías decoloniales. Debemos mirar la utopística no desde lo etimológico sino desde el sentido amplio de su significado y contenido. Esta noción constituye un gran aporte para este oleaje que necesita esquiadores que traspasen el miedo a lo nuevo, a los cambios, a la crítica y a la enajenación de la misma sociedad.

Todos los seres humanos que actualmente vivimos en este convulso mundo, en este impredecible Siglo XXI, ahora mismo, en este preciso momento, estamos configurados por el discurso de la modernidad/colonialidad en todas sus dimensiones: saber, poder, ser, vivir. De ahí que sea necesario pensar desde un lugar "otro", es imperiosa la necesidad de reflexionar desde la exterioridad de la episteme eurocéntrica (Palermo 2014), para poder generar una pedagogía decolonial que haga frente al pensamiento único y universal, pero ¿cómo?

Recordemos que en el oprimido se oculta también un opresor. “El gran problema radica en cómo podrán los oprimidos, como seres duales, inauténticos, que "alojan" al opresor en sí, participar de la elaboración de la pedagogía para su liberación. Sólo en la medida en que se descubran "alojando" al opresor podrán contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire 2012a, 42). Solo puede haber una lejanía del opresor desde la mente, contextualizando desde sus cotidianidades, haciendo del vivir un paraíso de libertades que lo hacen ser tal cual y como es, y no como debía ser, pensar y actuar. Debemos soñar, pero no de acuerdo a los sueños de otros, sino como se visiona, se cree y ve el mundo desde otras fuentes y naturaleza misma de las cosas. Desde esta mirada, las pedagogías decoloniales son sueños que se configuran en las biopraxis cotidianas de los seres humanos colonizados. Las pedagogías decoloniales nunca se logran totalmente, los seres humanos subalternizados siempre estaremos luchando por conseguirla y nunca debemos abandonar nuestra insurgencia, resistencia y re-existencia en los ámbitos cultural, económico, educativo, epistémico, intelectual, político y social (Walsh 2014a).

Al seguir luchando por una insurgencia en todos los ámbitos, nos atreveríamos a pensar que la decolonialidad en la educación en sí se hace efectiva en ese mismo proceso de búsqueda, de resistencia a la imponencia, de rebeldía ante lo que nos coarta, nos amarra y nos aleja de lo propio, de nuestros orígenes. Ir más allá del placer que otorga la modernidad, manifestando pensamientos “otros”, en las vivencias que datan la esencia pedagogizante.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Da silva (1999) enumera diversos discursos o propuestas educativas que nosotros hemos reformulado desde una postura metacognitiva en forma de interrogantes. Desde esta perspectiva, se impone la configuración de múltiples discursos pedagógicos decolonizantes. ¿Para qué deseamos educar? ¿Educamos para adoctrinar, asimilar, biculturalizar, compensar, diferenciar, empoderar, interactuar (interculturalidad), reproducir, tolerar o prevenir el racismo y la exclusión, transformar (pedagogía crítica) o decolonizar (antropo-decolonialidad)? ¿Cómo educamos?

Desde estas reflexiones, exhortamos a dar el salto hacia una pedagogía decolonial, tratando de tener una mirada crítica pero desde una perspectiva decolonial, transitando hacia la decolonialidad global o la globalización de la decolonialidad. Sin caer en la trampa de centrar los saberes, pensamientos y haceres, como lo viene haciendo la colonialidad, cada día nos convencemos más de la necesidad de decolonizar nuestro saber pedagógico, configurar una pedagogía decolonial, y transitar en nuestras investigaciones sobre la educación hacia la decolonialidad epistémica y la desobediencia epistemológica. Desde esta mirada, apostar a una pedagogía decolonial es propender a desmantelar la "pedagogía de la crueldad" orientada a formar "sujetos dóciles al mercado y al capital" (Palermo 2014, 136).

Es evidente que en el campo de la educación es muy pertinente hoy el discurso sobre la decolonialidad. Por ejemplo, en las universidades acreditadas no debemos trabajar para la re-acreditación. Eso sería autocolonizarnos. La acreditación no es un fin, es un medio para alcanzar otros fines más trascendentales. La acreditación no es un resultado, es un proceso. Y nunca un resultado forma parte del proceso que lo genera. Si miramos sólo el resultado y nos concentramos en el resultado, entonces no vemos el proceso, que es lo más importante. No debemos trabajar para la re-acreditación, debemos trabajar para la decolonialidad de la educación, y si lo logramos, con toda seguridad vamos a recibir acreditación de manera permanente. Se necesita configurar una cultura de la excelencia, pertinencia, sentido y decolonialidad del vivir.

Illich (1974) propone una sociedad desescolarizada, y un poco con ironía, pero con seriedad en el primer epígrafe titulado *¿Por qué debemos privar de apoyo oficial a las escuelas?*, plantea que las escuelas adiestran a los estudiantes, los enseñan a confundir el proceso con la sustancia, y de esta manera configuran una nueva lógica que asocia los resultados de cualquier proceso al tratamiento dado al mismo. Las instituciones educativas son escolarizantes, a tal extremo que los estudiantes confunden el saber con la enseñanza, la competencia con el certificado, la formación con la promoción al grado siguiente y la capacidad de comunicar con la fluidez.

Por estos días en Colombia, es decir en el año 2017, en casi todas las universidades, se está llevando a cabo un amplio, fuerte y profundo debate sobre los resultados de las pruebas saber-pro[3]. Casi todas las universidades colombianas hoy se enfrascan en la titánica y casi

[3] Son los exámenes que realiza el Estado a todos los estudiantes del país en todos los niveles educativos, con el fin de "medir" y "evaluar" la "calidad de la educación"

imposible tarea de diseñar e implementar estrategias que les permitan obtener resultados de excelencia en dichas pruebas por parte de los estudiantes.

Ortiz (2017b), ha hecho algunas reflexiones en las diversas reuniones metodológicas realizadas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena (Santa Marta, Colombia). A continuación sistematizamos lo que este autor denominó *Decálogo para lograr que nuestros estudiantes tengan excelentes resultados en las pruebas estandarizadas*, por cuanto entendemos que esta propuesta se inscribe en la perspectiva decolonial de la educación, la pedagogía, el currículo y la didáctica, aunque reconocemos que no necesariamente tienen que ser diez logos (decálogo), podrían ser siete u once, lo más importante no es el número ni la cantidad de propuestas sino las reflexiones que éstas pueden desplegar:

a) No compararnos con otras universidades ni entre programas académicos.

Son seres humanos diferentes por lo tanto procesos inconmensurables. Una universidad puede estar en primer lugar y no haber avanzado. Otra universidad puede estar en último lugar y haber avanzado.

b) Ignorar las pruebas, no pensar en ellas, no tenerlas en cuenta, que las pruebas no nos quiten el sueño.

Mientras más pensemos y analicemos los resultados de las pruebas, menos posibilidades tendremos de revertir esos resultados. Porque nos perdemos en los resultados. Nos perdemos en los números, y no vemos el proceso.

c) No preparar a los estudiantes para las pruebas sino para el vivir.

Las pruebas no son ni siquiera parte de ese vivir. Una universidad puede tener primer lugar en las pruebas y no estar formando buenas personas, amorosas, responsables, respetuosas y solidarias. Esto no lo mide la prueba.

d) No pensar en los resultados, concentrarnos solo en el proceso de formación.

Un resultado nunca es parte del proceso que le dio origen. Si me oriento al resultado nunca veo el proceso. Debemos concentrarnos en el proceso, y el resultado es una consecuencia de ese proceso. El resultado se deriva del proceso, pero no forma parte de él.

e) Reconocer que los resultados de cualquier proceso evaluativo no dependen de la persona evaluada sino del evaluador y del instrumento evaluativo.

Si cambia el instrumento también cambian los resultados ¿Qué sucedería si en la próxima prueba el MEN cambiara el estilo de las preguntas de la prueba?

f) Desarrollar de manera constante y permanente en cada una de las clases 4 acciones formativas: leer, escribir, reflexionar y conversar.

Leer, escribir, reflexionar y conversar. No hay otra solución más óptima y pertinente. Todo lo demás que hagamos serán paliativos, "pañitos de agua tibia"

Podemos desempeñarnos con 25 estudiantes por programa o con 200. Esa no es la esencia. La esencia es que en clases no leemos, no escribimos, no reflexionamos y no conversamos. Y esta es la ontología y la condición humana: leer, escribir, reflexionar y conversar.

No hay aprendizaje auténtico y profundo sin leer, escribir, reflexionar y conversar ¿Cuántos libros leen nuestros estudiantes en cada asignatura por cada semestre académico? ¿Qué autores leen? ¿Cuántas páginas escriben sobre lo leído? ¿Reflexionan en clases sobre lo leído y sobre lo escrito? ¿Conversan sobre un problema, tema o cuestión determinada relacionada con la asignatura?

Estás cuatro preguntas también aplican para nosotros los profesores ¿Cuántos libros nos leemos al año? ¿Qué autores leemos? ¿Cuántas páginas escribimos al año, y de ellas cuantas publicamos? ¿Cómo desplegamos nuestro reflexionar en clases? ¿Conversamos en clases con nuestros estudiantes? ¿Estimulamos y potenciamos el reflexionar y el conversar entre ellos?

La lectura y la escritura son procesos compartidos, que requieren con un fin determinado. En tal sentido, nuestros estudiantes deben saber y evidenciar para qué leen y qué hacen con lo que leen, qué hacen con las lecturas que sugieren los cursos de formación docente, por qué leen eso y no otra cosa. Pero, sobre todo, la generalización: qué escriben a partir de lo que leen, qué reflexión emerge de dicha lectura, y sobre qué conversan a partir de dicha lectura.

La pregunta por la cantidad de libros que leemos en un año no indica ni sugiere que el aprendizaje depende de la cantidad de libros leídos, ni tampoco debe ser una camisa de fuerza qué autores se deben leer o no. Esto debe ser una opción, tanto la cantidad como los autores. No debe ser una imposición, debe establecerse un pensamiento crítico desde la frontera, en el momento de expresar los conocimientos. No obstante, la respuesta a esta pregunta nada trivial sí devela qué estamos haciendo y qué no, y qué debemos hacer para aprender, sobre todo desde configuraciones y matices decoloniales.

g) No desarrollar todos los profesores de una misma asignatura la misma visión sobre el contenido curricular.

Si homogeneizamos el contenido, entonces limitamos el aprendizaje. El estudiante debe saber que existen distintas perspectivas, percepciones y concepciones sobre una misma cuestión. Además, no hay formación holística y desarrollo humano integral sin conflictos. La diversidad cognitiva configura contradicciones en los estudiantes, las cuales lo hacen pensar y reflexionar. Y esto garantiza el aprendizaje auténtico y profundo.

h) El profesor debe dar las clases sin hablar.

Mientras más habla el profesor en clases menos aprenden los estudiantes. El profesor en clases no debe dar respuestas sino hacer preguntas. Las preguntas son más importantes que las respuestas. La clase debe ser una configuración heurística y hermenéutica, debe desarrollarse mediante un sistema de preguntas problematizadoras. No se aprende escuchando sino preguntando, cuestionando todo lo dado, problematizando. El preguntar,

el reflexionar sobre lo preguntado y el conversar sobre lo reflexionado constituyen la configuración tríadica que garantiza la formación holística y el desarrollo humano integral. No hay aprendizaje sin conflicto cognitivo. Sin dilemas y tensiones intelectuales no se aprende. La contradicción engendra y genera el desarrollo humano integral.

i) No enseñar desde una mirada ontológica sino epistemológica.

Es decir, no referirnos a contenidos curriculares como si estos existieran de manera independiente a quien habla (mirada ontológica). El locus de enunciación es muy importante en la definición de los contenidos. Todos los contenidos existentes en la historia de la humanidad han sido dichos por alguien (mirada epistemológica).

j) No pensar en lo que queremos cambiar en nuestros estudiantes sino en lo que debemos conservar.

Ninguna acción ajena al estudiante determina su desempeño. Las estrategias didácticas tienen límites, y estos límites los pone el estudiante. Cuando conservamos la configuración humana esencial e invariable, todos los demás procesos cambian en torno a las configuraciones que conservamos.

Partiendo de estas reflexiones, podemos afirmar que las organizaciones educativas no deben educar para superar un examen académico, sino para la vida. Definitivamente, el paradigma del "buen vivir" (Sumak Kawsay) o "vivir bien" (Suma Qamaña) y la configuración pedagógica de la felicidad basada en la pedagogía del amor (Ortiz 2014) garantiza una educación para la vida, totalmente a la concepción desarrollista que nos han impuesto desde la modernidad/colonialidad. Es por ello que Walsh (2009) elabora la noción de pedagogía decolonial desde los principios del buen vivir, es decir, no solo desde criterios teóricos críticos sino desde acciones prácticas de insurgencia educativa, lo cual se traduce en un proceso de creación, configuración e invención de nuevas condiciones culturales y de pensamiento, nuevos postulados y prácticas políticas y sociales. En este sentido, las pedagogías son las acciones, estrategias, metodologías y prácticas, que se configuran en/por/con/desde/para el cimarronaje, la afirmación, insurgencia, oposición, re-existencia, re-humanización y resistencia (Walsh 2009).

Siguiendo estas ideas, desde el Grupo de Estudios Decoloniales (GEDE), hemos estado desplegando varias propuestas de Hacer Decolonial:

a) Autodecolonialidad: altersofía - no epistemología - para la configuración de un pensamiento alterativo.
b) Emergencia de un currículum decolonial en/desde el Sur: caracterización de las prácticas curriculares que reproducen una educación colonizante en las organizaciones educativas.
c) Feminismo Alterativo: una forma "otra" de sentir, conocer, pensar, aprender, ser y vivir.
d) Interculturalidad Decolonial: urgencia/emergencia de saberes “otros” en los procesos sociales y educativos.

e) La decolonialidad en el contexto afrocolombiano y en las obras de Gabriel García Márquez y José Martí Pérez.
f) Pensar la decolonialidad de la educación, la formación y la enseñanza: bases epistémicas para una pedagogía, un currículo y una didáctica decoloniales.
g) Relaciones e intersecciones entre decolonialidad, alteridad y comunalidad.
h) Tres décadas decolonizando: estado del arte de la investigación decolonial en/desde el Sur (1988-2018)
i) Vigencia/Pertinencia del pensamiento alterativo en/desde el Sur.
j) Vocación Decolonial desde las biopraxis pedagógicas.

Desde estos proyectos de investigación hemos realizado varias reflexiones, a partir del despliegue del Hacer Decolonial, práctica liberadora, emancipatoria y decolonizante, sustentada en tres acciones/principios/criterios: observar decolonial, conversar afectivo y reflexionar configurativo. A continuación, algunas preguntas para pensar una pedagogía decolonial:

- ¿Cómo se aprende y cómo se enseña en las organizaciones educativas?
- ¿Qué orientaciones didácticas predominan en el espacio áulico de las organizaciones educativas?
- ¿Cómo inciden las geopolíticas del conocimiento y los condicionantes institucionales en la formación de los maestros?
- ¿Qué rasgos caracterizan las prácticas pedagógicas dominantes?
- ¿Cómo se configura el currículo en las organizaciones educativas?
- ¿Cómo los docentes seleccionan los contenidos que enseñan?
- ¿Qué contenidos se enseñan? ¿Quién los configuró? ¿Cuándo? ¿Para qué y para quién?
- ¿Desde qué locus de enunciación se han configurado los contenidos que se enseñan?
- ¿De qué manera se podría configurar una ciencia sociohumana "otra" y una pedagogía "otra", que no reproduzcan ni subalternice los saberes y subjetividades, ni el occidentalismo, eurocentrismo, colonialidad y razón "universal" de las ciencias hegemónicas; sino que se proyecte e intervenga desde miradas sociales y epistémicas decoloniales?

Los hallazgos parciales que se derivan de la ejecución de estos proyectos, se encaminan hacia una reconfiguración de las ciencias sociales desde la decolonialidad de la Educación. Impensar las ciencias sociales, abrirlas, configurar una nueva ciencia social para el siglo XXI, esto es lo que nos propone Wallerstein (2007b; 2010a; 2011), quien devela los límites de los paradigmas decimonónicos y desentraña el eurocentrismo, a partir de analizar el universalismo europeo, el poder del discurso a través del discurso del poder (Wallerstein

2007a). Este autor nos presenta un diagnóstico amplio, fino y profundo del sistema mundo, ofreciendo una exacta radiografía del capitalismo moderno/colonial (Wallerstein 2010b).

Desde esta mirada, estamos tratando de configurar una Pedagogía, un Currículo y una Didáctica, desde perspectivas decoloniales. A partir de aquí proponemos la noción de Interculturalidad Decolonial. Urge configurar un Pensamiento de la Decolonialidad. Por eso proponemos transitar desde la interculturalidad crítica hacia la interculturalidad decolonial configurativa.

El conversar decolonial nos ha hecho ver que el amor y la felicidad son pedagogías decoloniales útiles para el desarrollo del pensamiento configuracional en la formación holística. Reconfigurar la educación del Sur es la base para transitar hacia una pedagogía decolonial. Necesitamos una epistemología de frontera: el Decolonialismo o la Decolonialogía como un paradigma epistemológico "otro", es decir, no otro paradigma superior al paradigma dominante actualmente, sino un paradigma otro que coexista con el paradigma vigente. Urge transitar hacia una metodología de la investigación decolonizante (Smith 2013) sustentada en una epistemología decolonial.

Debemos analizar la epistemología y la investigación en el siglo XXI, sus retos y desafíos decoloniales, hacer una crítica de la razón colonial y girar hacia una racionalidad decolonial. Para ello es preciso pensar la pedagogía, el currículo y la didáctica desde una perspectiva decolonial, lo cual implica movernos desde la educación intercultural hacia la educación decolonial, renovar la educación, reinventar la pedagogía, decolonizar la formación, reconfigurar el currículo desde una mirada decolonial, decolonizar la enseñanza, reinventar la didáctica. Debemos educar para decolonizar, configurar una pedagogía de la decolonialidad. Es necesario configurar el currículo y la didáctica en clave decolonial, transitar hacia una enseñanza decolonial.

El aprendizaje decolonial es un imperativo en/desde el Abya-Yala. Debemos reconfigurar el perfil del profesor decolonial, delinear las características de la clase transmoderna, caracterizar las competencias decoloniales, proponer un modelo pedagógico decolonizante, que resignifique el rol del estudiante decolonizado, el rol del profesor decolonizante y reconfigurar la decolonialidad de la epistemología, la metodología de la investigación, la educación, formación, enseñanza, aprendizaje, pedagogía, currículo, didáctica. En fin, es un imperativo decolonizar la mente humana, el pensamiento, el lenguaje, la vida.

Como se aprecia, son inmensos los desafíos que tenemos, el reto de decolonizar la pedagogía, el currículo y la didáctica mediante la ciencia decolonial, implica decolonizar la epistemología y la metodología de la investigación. Debemos formular un método de investigación decolonialógico, que nos permita configurar el currículo decolonial, la didáctica decolonial, el aprendizaje decolonizante, la enseñanza decolonial, la evaluación

decolonial. La formación en el siglo XXI debe ser decolonizante. La Decoloniagonía[4] hoy nos mantiene inertes, hemos quedado perplejos ante la impotencia de ver la colonialidad en todos los eventos y situaciones humanas, diluida como la sal en el mar, y no poder hacer nada para detener su afluencia arrolladora ¿Será que el pensamiento de frontera, en tanto pensamiento configurativo decolonial puede contribuir a la autodecolonialidad? ¿Cuál es el locus de enunciación costeño/caribeño/colombiano, que nos permita el logro de la decolonialidad holística?, ¿Es posible configurar una inteligencia decolonial? ¿Cómo estimular la configuración del pensamiento decolonial en los niños y niñas? Esto solo es posible en las biopraxis pedagógicas decoloniales.

3. Biopraxis pedagógicas decoloniales

Como ya hemos afirmado, Walsh (2009) concibe la pedagogía no como una ciencia ni como una disciplina académica sino como una política sociocultural. La configuración de esta noción proyecta una visión pedagógica que transita mucho más allá de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y rebasa la concepción eurocéntrica de que la pedagogía está relacionada con la transmisión del saber, asumiéndola como modo de lucha colectiva, crítica y dialógica; como política de producción y transformación; y como práctica social.

Walsh (2008a; 2013; 2014a; 2014c; 2014d) afirma que esta perspectiva pedagógica aún está en proceso de configuración, no solo desde el punto de vista teórico sino desde el punto de vista práctico. Cuando analizamos en profundidad esta novedosa y original propuesta, develamos la base de su inspiración y encontramos los principales referentes para su formulación en las prácticas educacionales de Freire (2012b; 2013a) y en las configuraciones teóricas aportadas por Fanón (2013; 2016), sobre todo aquellas relacionadas con la conciencia del oprimido y la necesidad de humanización de los pueblos subalternizados. Walsh (2013) propone la configuración entre lo pedagógico y lo decolonial a partir de la lectura de Freire, comprendiendo y asumiendo que son pedagogías que delinean caminos no solo para leer el mundo de manera crítica sino para reinventar la sociedad. Asimismo, desde Fanón, asume dichas pedagogías como acciones concretas que configuran una nueva humanidad a partir de la descolonización.

En ocasiones, los gobiernos locales, regionales y nacionales, e incluso los directivos de organizaciones educativas, despliegan procesos de refundación educativa a nivel de país, región o institución, ejecutando acciones reformistas desde concepciones sumativas y acciones algebraicas, adicionando diversidad cultural a las estructuras establecidas, pero sin realizar cambios estructurales profundos encaminados a reconocer e implicar las diferencias como elementos constitutivos de una pedagogía decolonial. De esta manera,

[4] Introducimos la noción de Decoloniagonía con un doble sentido: es la agonía por el no logro de la decolonialidad y es la visión de la decolonialidad, cómo la vemos y la asumimos desde la colonialidad que vivimos diariamente.

se asumen las diferencias como diversidad cultural y no se reconoce el carácter colonial de éstas, es decir, no se consideran diferencias coloniales que han emergido y se han desarrollado a partir de configuraciones naturalizadas y jerarquizadas, que desde la época de la Colonia son inmanentes a la matriz política, conformando lo que hoy conocemos como colonialidad del poder. Es por ello que Walsh (2013) asume las pedagogías decoloniales no como epistemes, teorías o saberes sino como metodologías emergentes en los contextos de marginalización, subalternización, lucha, re-existencia y resistencia; pedagogías como prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir, que hacen posible maneras muy otras de estar, existir, pensar, saber, sentir, ser y vivir-con. Pedagogías que agrietan la modernidad/colonialidad a partir de las biopraxis pedagógicas decoloniales.

Estas reflexiones constituyen un intento de mostrar la recepción positiva que ha tenido la narrativa de la decolonialidad en Colombia y Latinoamérica, no solo como teoría y discurso, sino además como epistemología, como acción y como práctica en la educación. A estas acciones, eventos y acontecimientos en los que subyacen intencionalidades formativas los hemos denominado "biopraxis pedagógicas decoloniales", las cuales surgen porque también existen prácticas colonizantes. En efecto, todo intento de explotación y dominación genera nuevos ciclos conflictivos, toda praxis colonial despliega de manera simultánea praxis decoloniales (Borsani y Quintero 2014).

Ortiz (2017e) caracteriza la génesis del giro decolonial en las ciencias de la educación y valora la posibilidad de desarrollar biopraxis pedagógicas decoloniales. La biopraxis según Ortiz (2013) es una configuración teleonómica formada por lo momentáneamente indudable, lo previamente obvio, la certeza del hecho, la convicción profunda aproblemática, la convergencia de distinciones, la coherencia de la operación, la armonía del acto, el cierre momentáneo de la circularidad autopoiética plena de sentido. La biopraxis humana es una distinción, una identificación que está inmersa o es inmanente a los procesos configurativos del ser humano, es la súbita sorpresa que nos asombra, extasía y abstrae, es lo que nos pasa, lo que nos ocurre, lo que nos sucede y acontece en este preciso momento, en este instante. En este sentido es que Ortiz (2013) afirma que el ideal de la educación es la autoconfiguración de cada ser humano involucrado en ella como un observador. El ser humano se autoconfigura en su contexto configurante y fuente de perturbaciones en el dominio lingüístico en el que se encuentra en cada momento. Las características de los diversos dominios consensuales en los que cada ser humano participe, el particular emocionar en el cual esté sustentado cada uno de ellos, tiene consecuencias importantes en el fluir ontogénico de ese ser humano. "El que defiende un determinado modo de vida y quiere que éste se traduzca y refleje en sus relaciones, debería vivirlo sin titubeos. Esperar no sirve" (Maturana y Pörksen 2010, 204), es por ello que la Pedagogía como ciencia que estudia el proceso de educación, debe comprometerse con las aspiraciones más legítimas del ser humano y, por supuesto, con su autodecolonialidad.

En esta reflexión llamamos biopraxis pedagógicas decoloniales a todas aquellas acciones críticas, desobedientes, emancipatorias, indisciplinadas, insubordinadas e insurgentes, liberadoras, obstinadas, resistentes y transformadoras, que emergen en el proceso

formativo, dentro o fuera de los salones de clase, ya sea en espacios académicos como extra-académicos, encaminadas a diluir la decolonialidad en dichos espacios con el fin de configurar horizontes futuros de alternativas a la matriz de colonialidad. Ahora bien, nuestra acción decolonizante tiene dos dimensiones, una teórica-epistémica y otra praxiológica. Intentamos decolonizar la Pedagogía en tanto saber, disciplina académica y/o ciencia, pero también intentamos decolonizar la pedagogía en tanto praxis, en la cotidianidad del aula, en nuestro hacer. Como muy bien lo ha percibido Palermo (2014), a diferencia de los sociólogos, antropólogos, etnólogos, psicólogos y otros científicos sociales y profesionales de las humanidades, nuestro trabajo de campo se concreta en el aula de clases, en los procesos de enseñar, aprender y evaluar, que constituyen procesos y experiencias configurantes, generadoras de saberes diversos, con personas diversas en contextos diversos. Es decir, nuestras biopraxis pedagógicas decoloniales no se despliegan en/con/por/para poblaciones indígenas ni en/con/por/para comunidades de afrodescendientes, sino en el aula de clases, en/con/por/para estudiantes de diversas etapas etarias, diversos ritmos y estilos de aprendizaje, diversos niveles instruccionales, heterogeneidad en su desarrollo en cuanto a sus competencias (conocimientos, habilidades, destrezas), diversa procedencia y, por supuesto, de diversas culturas, costumbres, aspiraciones, sueños, anhelos, miedos y esperanzas.

Las biopraxis pedagógicas decoloniales están conformadas por acciones formativas que se desarrollan en clave decolonial, es decir, desde una perspectiva o con un enfoque decolonial. Son todas aquellas acciones pedagógicas, curriculares, didácticas y/o evaluativas que tienen en cuenta "al otro", no lo subalternizan, no lo llevan a la periferia, ni lo abandonan en la frontera, sino que lo aceptan en la convivencia formativa, en un acto que solo es posible en el amar. Las biopraxis pedagógicas decoloniales se expresan, manifiestan y materializan en la configuración del currículo, es decir, en el diseño, desarrollo y/o evaluación curricular; y cobran vida en la didáctica: en el enseñar, en el aprender y en el evaluar.

> El aula, a su vez, es un lugar insoslayable para propiciar la apertura a la contingencia y los procesos instituyentes de subjetivación que se articulan difusa y confusamente en él. En la medida en que logramos afirmar nuestra tarea docente en dicho terreno como una labor eminentemente problemática, nosotros mismos somos los puestos en cuestión. Y esto no sólo porque elegimos recorrer los temas desde el espacio y el tiempo que nos habilita el interrogante, sino ante todo porque nos arriesgamos cuando preferimos no legitimar nuestro discurso en la supuesta propiedad y transmisión de "verdades inclaudicables". Elegimos ponernos en cuestión a nosotros mismos, lo mismo que el mundo que representamos. Y esto es una parte sustantiva en la apuesta. (Aguer 2014, 110).

Aguer (2014) nos está exhortando a problematizar, cuestionar y decolonizar nuestra propia práctica pedagógica, pero ¿cómo se decoloniza una práctica pedagógica? ¿Cómo se despliegan las biopraxis pedagógicas decoloniales?

Cuando desarrollamos el hacer decolonial con docentes universitarios o de instituciones educativas, evidenciamos en las narraciones de sus experiencias las acciones que ellos encaminan a decolonizar sus prácticas pedagógicas, y lo hacen a partir de la desobediencia institucional, la indisciplina epistémica y epistemológica, el cuestionamiento al conocimiento eurocéntrico de las disciplinas, configurando espacios participativos simétricos, integrando al currículo las tecnologías de la información y las comunicaciones, con el fin de ofrecer la actualidad del mundo a las instituciones educativas periféricas en un proceso que deviene en proyecto glocal. “Se trata de una articulación entre lo local y lo global que se retroalimentan en condiciones de defender lo local como fuerza política que utiliza la tecnología global en su propio beneficio” (Palermo 2014, 108).

Resumiendo, podemos afirmar que esta escritura es en sí misma una práctica decolonizante, por cuanto:

- Configura un espacio/encuentro discursivo humanizante que ignora el discurso autoritario y lo reemplaza por el conversar afectivo y el reflexionar configurativo que posibilita aportar conocimiento colectivo.
- Desconfigura las jerarquías entre nosotros, participando de manera simétrica, activa y dialógica en la configuración de epistemes “otras”
- Desarticula nuestras propias prácticas pedagógicas, convirtiéndose en una válida herramienta para la decolonialidad holística organizacional.
- Potencia la crítica y la autocrítica desde nuestro propio pensamiento decolonial y posicionamiento fronterizo como resortes esenciales para dar sostenibilidad a proyectos de largo alcance que se reproduzcan en otros espacios académicos en los cuales participemos.

Finalmente, si nosotros queremos desplegar biopraxis pedagógicas decoloniales, debemos hacerlo con la intencionalidad de configurar un pensamiento decolonial y, a su vez, estas pedagogías decoloniales exigen que los profesores desarrollemos nuestro pensamiento desde los bordes y la frontera, de ahí que una condición sine cua non para el despliegue de biopraxis pedagógicas decoloniales es precisamente el desarrollo de un pensamiento fronterizo y un posicionamiento sustentado en la opción decolonial, de ahí que las configuraciones pedagógicas, curriculares y didácticas no pueden ser universales sino diversas, plurales y pluri-versales.

Referencias

Aguer, B. (Ed.). 2014. Cartografías del Poder y descolonialidad. Buenos Aires: Del Signo.

Bautista, R. 2009. "Bolivia: del Estado colonial al Estado Plurinacional", La Paz, Bolivia.

Bobbitt, F. 1924. How to make a curriculum. Cambridge: Riverside.

Bobbitt, F. 1941. The curriculum of modern education. New York: MacGraw-Hill.

Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) 2014. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue.

Castro-Gómez, S. 2000. La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina. Bogotá: Centro Editorial Javeriano.

Comenio, J. A. 2012[1630]. Didáctica Magna. Madrid: Akal.

Esmeral, S. J. y González, L. A. 2015. Pedagogía e Interculturalidad. Criterios dialógicos de las realidades socioeducativas en el Caribe colombiano. Bogotá: Kimpres.

Fanón, F. 1965. "Racismo y cultura". En: Por la revolución africana. pp. 38-52. México: Fondo de Cultura Económica.

Fanón, F. 2013[1961]. Los condenados de la tierra. Buenos Aires: FCE.

Fanón, F. 2016[1952]. Piel negra, máscaras blancas. Madrid: Akal.

Freire, P. 1987[1970]. "Justificativa da 'pedagogía do oprimido'". En: pedagogía do oprimido. pp. 16-32. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. 2011[1992]. Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. 2012a[1970]. Pedagogía del Oprimido. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. 2012b[1993]. Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI.

Freire, P. 2013a[1969]. La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Freire, P. 2013b[1984]. La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.

Freire, P. 2014[1996]. Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI.

González, P. 1998. Reestructuración de las ciencias sociales: Hacia un nuevo paradigma. 82(83), 267-285.

Grande, S. 2008. "Red Pedagogy. The Un-Methodology." En N. Denzin, Y. Lincoln, y L.T. Smith (eds.), Handbook of Critical and Indigenous Methodologies (pp.233-254). London: Sage

Herbart, J, F. 1806. Pedagogía General derivada del fin de la educación. Madrid: Ediciones de la Lectura.

Horkheimer, M. 1998[1937]. "Teoría tradicional y teoría crítica". En: Teoría Crítica. Buenos Aires: Amorrortu

Illich, I. 1974. La sociedad desescolarizada. Madrid: Barral.

Maldonado-Torres, N. 2006a. "La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad". En: Cuaderno 1. (Des)colonialidad del ser y del saber. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 63-130.

Maldonado-Torres, N. 2006b. Césaire´s Gift and the Decolonial Turn. Radical Philosophy Review, 9(2), pp. 111-137.

Martí, J. 1961. Ideario pedagógico. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.

Martí, J. 1975. Obras Completas. T. 18. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Martí, J. 2007[1978]. Obras Escogidas. Tres tomos. La Habana: Ciencias Sociales.

McLaren, P. 1997a. Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era postmoderna. Barcelona: Paidós.

McLaren, P. 1997b. Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies os Dissent for the New Millennium. Boulder, Co: Westview Press.

McLaren, P. 1998. Pedagogía, identidad y poder. Rosario: Homo Sapiens.

Mignolo, W. 2007a. "Epilogo: Después de América" y "Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más". La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. pp. 169-181, 201-219. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. 2007b. El pensamiento decolonial. Desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.) El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre.

Mignolo, W. 2007c. La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.

Mignolo, W. 2008a La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. Tabula Rasa, 8, enero-junio, 243-281

Mignolo, W. 2008b. Género y descolonialidad. Colección Pensamiento Crítico y Opción Descolonial. Buenos Aires: Ediciones del signo.

Ortiz, A. 2013. Configuralogía. Paradigma epistemológico y metodológico en las Ciencias Humanas y Sociales. Barranquilla: Antillas.

Ortiz, A. 2014. Pedagogía del amor y la Felicidad. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. 2015. Epistemología y metodología de la investigación configuracional. Bogotá: Ediciones de la U.

Ortiz, A. 2016a. Epistemologías de la modernidad. Cambio de paradigma en el siglo XXI. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2016b. Humberto Maturana. Nuevos paradigmas en el siglo XXI. Psicología, Educación y Ciencia. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2016c. La Ciencia del tercer milenio. Hacia un nuevo paradigma epistemológico. Bogotá: EDIBERUM.

Ortiz, A. 2016d. La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. 2016e. La investigación según Leonardo Da Vinci. Filosofía, Epistemología y Ciencia. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. 2016f. La investigación según Niklas Luhmann. Epistemología de los sistemas y método sistémico de investigación. Bogotá: Magisterio.

Ortiz, A. 2016g. Niklas Luhmann. Nueva teoría general de sistemas. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2016h. Niklas Luhmann. Teoría emergente de los sistemas sociales. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2017a. Currículo y Didáctica. Curso desarrollado en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Santa Marta, Colombia: Universidad del Magdalena.

Ortiz, A. 2017b. Decolonizar la Educación. Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales. Bogotá: Klasse.

Ortiz, A. 2017c. Decolonizar la investigación en educación. Revista Praxis, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Ortiz, A. 2018. Reflexiones realizadas en las diversas reuniones metodológicas para analizar los resultados de las pruebas Saber Pro 2016. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad del Magdalena, Santa Marta, Colombia.

Ortiz, A. y Salcedo, M. 2014. Pensamiento Configuracional. Bogotá: REDIPED.

Palermo, Z. (Comp.) 2014. Para una Pedagogía decolonial. Buenos Aires: Del Signo.

Palermo, Z. (Ed.) 2015. Des/decolonizar la universidad. Buenos Aires: Del Signo.

Santos, B. de S. 2006a. Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria. Perú: Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales UMMSM.

Santos, B. de S. 2006b. Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires: CLACSO.

Silva, T. T. da (1999). Documentos de identidad: Introducción a las teorías del currículum. Bello Horizonte: Auténtica Editorial.

Smith, L. T. 2013[1999]. A decolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas. Chile: LOM.

Tyler, R. 1986[1946]. Principios básicos del currículo. Buenos Aires: Troquel.

Vázquez, R. [2012]. "Towards a Decolonial Critique of Modernity. Buen Vivir, Relationality and the Task of Listening" (pp. 241: 252). En R. Fornet-Betancourt (ed.). *Capital, Poverty, Development, Denktradi-tionen im Dialog* Vol 33, Wissenschaftsverlag Mainz: Aachen.

Wallerstein, I. 2003[1998]. Utopística o las opciones históricas del Siglo XXI. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2007a. Universalismo europeo. El discurso del poder. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2007b[1999]. Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2010a/[1991]. Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2010b[2004]. Análisis de sistema mundo. Una introducción. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. 2011[1996]. Abrir las ciencias sociales. México: Siglo XXI.

Walsh, C. 2006a. "Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo". En: Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino. pp 27-43. Quito: Academia de la Latinidad.

Walsh, C. 2006b. "Interculturalidad y colonialidad del poder: Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial". En: Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, Catherine Walsh, Álvaro García Linera y Walter Mignolo, serie El desprendimiento, pensamiento crítico y giro descolonial, Buenos Aires: El Signo, 2006, 21-70.

Walsh, C. 2008a. "Interculturalidad crítica / pedagogía decolonial". En: Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad. Arturo Grueso Bonilla y Wilmer Villa (Eds.), Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional, 2008, 44-63.

Walsh, C. 2008b. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. 9, 131-152

Walsh, C. 2009. Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. 2012a. Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas Críticas y políticas. Visao Global, Joacaba, 15, 1-2, 61-74, 2012.

Walsh, C. 2012b. La construcción del campo moderno del arte en el Ecuador, 1860-1925: Geopolíticas del Arte y Eurocentrismo. Tesis Doctoral en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador.

Walsh, C. 2012c. Interculturalidad crítica y decolonialidad. Ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya Yala.

Walsh, C. 2013. Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C. 2014a. Interculturalidad Crítica y Pedagogía Decolonial: Apuestas (des)de el In-surgir, re-existir y Re-vivir, 2-29.

Walsh, C. 2014b. Notas Pedagógicas desde las Grietas Decoloniales. Ecuador: Universidad Andina simón Bolívar.

Walsh, C. 2014c. Pedagogías Decoloniales. Caminando y Preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Entramados-Educación y Sociedad, 1(1)17-31.

Walsh, C. 2014d. Lo Pedagógico y lo Decolonial: Entretejiendo Caminos. Querétaro.

Walsh, C. 2014e. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En: Mignolo, W. (Ed.) Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo.

Walsh, C. 2014f. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-andino: notas pedagógicas y senti-pensantes. En: Borsani, M. y Quintero, P. (Comp.) Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. Neuquén, Argentina: Universidad Nacional del Comahue, pp. 47-78.

Walsh, C. 2017. Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito: Abya-Yala.

Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (ed.). 2002. Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Zuluaga, O. L. 1987. Pedagogía e historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

Zuluaga, O. L. 2001. El saber pedagógico: experiencias y conceptualizaciones. En: Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Centro Consolidado de Investigaciones Educativas y Pedagógicas. Medellín: Editorial Marín Vieco. pp. 81-88.

Zuluaga, O. L. 2003. El pasado presente de la pedagogía y la didáctica. En: Zuluaga, O.L. et. al. Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.

Zuluaga, O. L. 2005. Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En: Zuluaga, O.L. et. al. Foucault, la pedagogía y la educación. Pensar de otro modo. Bogotá: Magisterio.

Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México

Participação da comunidade e educação não formal em contextos interculturais no México

Community participation and non-formal education in intercultural contexts in Mexico

Nayely Melina Reyes Mendoza
Doctora en Ciencias Sociales
Investigadora Consultora de la Universidad Tecnológica Metropolitana
Mérida, México
nm.reyes.mendoza@gmail.com
http://orcid.org/0000-0001-6166-7077

Bertha Maribel Pech Polanco
Maestra en Pedagogía con mención en Educación y Diversidad Cultural
Docente-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 31-A
Mérida, México
berthapech@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-2561-2471

Juan Carlos Mijangos Noh
Doctor en Educación
Profesor Investigador de la Universidad Autónoma de Yucatán
Mérida, México
juancarlosmijangos@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-3454-8771

Resumen: Presentamos las reflexiones y conclusiones derivadas de experiencia de realizar un proyecto educativo desde el ámbito de la educación no formal y bajo el enfoque de la interculturalidad crítica, que se llevó a cabo en una localidad maya de Yucatán, México. Se evidencia la función reproductora de la escolarización que modifica toda relación social que pretenda el desarrollo integral, pleno del educando y se propone un modelo de participación generado desde, en y para la comunidad con miras a una transformación de capacidades y libertades para una mejora de calidad educativa y de vida de los participantes.

Palabras clave: interculturalidad; educación; participación; comunidad; mayas.

Resumo: Apresentamos as reflexões e conclusões derivadas da experiência de realizar um projeto educacional no campo da educação não formal e sob a abordagem crítica intercultural, que foi realizada em uma cidade maia em Yucatán, México. A função reprodutiva da escolaridade que modifica qualquer relação social que busca o desenvolvimento integral e integral do aluno é evidenciada e um modelo de participação gerado a partir de, para e para a comunidade é proposto com vistas a uma transformação de capacidades e liberdades para uma melhoria de qualidade educacional e vida dos participantes.

Palavras-chave: interculturalidade; educação; participação; comunidade; Maia.

Abstract: We present the reflections and conclusions derived from the experience of carrying out an educational project from the field of non-formal education and under the critical intercultural approach, which was carried out in a Mayan town in Yucatan, Mexico. The reproductive function of schooling that modifies any social relationship that seeks the integral, full development of the student is evidenced and a model of participation generated from, in and for the community is proposed with a view to a transformation of capacities and freedoms for an improvement of educational quality and life of the participants.

Key words: interculturality; education; participation; community; Mayan.

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 2 de junio de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Reyes Mendoza, Nayely Melina, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh, 2018. Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 223-251.

Chicago para las Humanidades
Reyes Mendoza, Nayely Melina, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh, "Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 223-251.

APA
Reyes Mendoza, N. M., Pech Polanco, B. M. & Mijangos Noh, J. C. (2018). Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México. *Revista nuestrAmérica,* 6 (12), 223-251.

MLA
Reyes Mendoza, Nayely Melina, Bertha Maribel Pech Polanco y Juan Carlos Mijangos Noh. "Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 223-251. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Reyes Mendoza, N. M., Pech Polanco, B. M. & Mijangos Noh, J. C. (2018) "Participación comunitaria y educación no formal en contextos interculturales en México", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 223-251.



Introducción

Los mayas de Yucatán, a pesar de ser el grupo etnolingüístico más importante de México actualmente integrados por 859,607 personas, según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2015), constituyen uno de los grupos indígenas que —todavía en nuestros días— se encuentran en franca desventaja (Mijangos, Canto y Cisneros-Cohernour 2009, 3). En este grupo poblacional, de acuerdo con los informes oficiales, la pobreza y la pobreza extrema son las condiciones socioeconómicas que tienen mayor incidencia en el rezago educativo (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2007) lo cual evidencia que, entre otros varios factores, la educación formal ofrecida por el Estado no logra tener resultados de alta calidad educativa. Lo anterior, respaldado con cifras presentadas en el Índice de Equidad Educativa Indígena (PNUD 2013) en su "Informe de Resultados para México", el cual señala que la mayor inequidad se observa en la dimensión de escolaridad: la población indígena solo ha logrado 39% de los niveles de escolaridad alcanzados por la población no indígena, persiste una brecha en escolaridad de 61%. El rezago en escolaridad de la población indígena empieza desde la educación básica: solamente 51% de los indígenas en edad de haber completado la primaria lo ha logrado, mientras que tan solo 27% de los indígenas en edad de haber completado la secundaria lo ha hecho. Esto, como Mijangos (2012) menciona, no es un descubrimiento reciente pues "*la educación para la comunidad maya, al igual que la de otros grupos indígenas de nuestro país, representa un ejemplo ideal de los efectos de una discriminación constante*" (Mijangos 2012, 56).

Las propuestas generadas por el Estado para dar respuesta y seguimiento a la problemática que el mismo ocasiona van de la mano con el concepto de educación intercultural establecido en la Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales (UNESCO 2005a) concepto que, como tal, no termina de resultar el idóneo ante el absurdo de considerar al conjunto de normas, esquemas y prácticas educativas actuales como no interculturales (Mijangos 2015, 205). En este sentido, el mismo autor (2015, 210) indica que se ha desplegado una amplia gama de iniciativas "*en forma de reducción folclórica de un grupo a ciertos rasgos culturales tomados como 'legítimos' no 'mestizados' […] que son las marcas pedagógicas de tal ejercicio de clasificación del otro no hegemónico*", lo que ha reducido el avance en esta temática. Una de las críticas más feroces que se hace a la educación intercultural -como término- es que las políticas educativas la reducen a "*una modalidad educativa para indígenas que permite cumplir con los acuerdos internacionales, sin traicionar el viejo esquema basado en la supuesta superioridad de la cultura occidental*" (Bensasson 2013, 60).

La cuestión de la educación intercultural, en lo concerniente a la educación indígena, ha enriquecido durante las últimas décadas los debates pedagógicos, antropológicos y

políticos en los países americanos y europeos, caracterizados por una diversidad de contextos donde las demandas educativas de los grupos lingüística y culturalmente distintos son diversas (Bertely, Gasché y Podestá 2008, 9). Baronnet y Tapia (2013, 10-1) mencionan que los movimientos indoamericanos y los actores de la cooperación internacional desde hace más de una década han apostado a "*una educación comunitaria, pertinente desde el punto de vista etnocultural y con un impacto en el fortalecimiento de su identidad frente a una profunda discriminación racial y colonización cultural*" aunque en el hecho actual, los mismos autores señalan que "*las iniciativas del Estado neoindigenista pretenden erigir la interculturalidad como eje curricular transversal como una prolongación de las políticas de aculturación e integración de los indígenas a un proyecto de nación homogénea*". No obstante, la política educativa mexicana se ha enfocado a lo largo de los años en atender la desigualdad más que la diversidad, promoviendo medidas compensatorias y paternalistas, pero sin alterar la idea de un currículum nacional, evaluación estandarizada y enfoque pedagógico único (Jablonska 2010, 59). Todo ello en una marcada visión reduccionista de lo propuesto por los organismos internacionales, en este caso, las directrices de la Unesco (2006) sobre educación intercultural.

Esto permite apreciar que, si bien la interculturalidad como concepto ya se convirtió en tema recurrente en la formulación de políticas y reformas a nivel mundial, las interpretaciones que ha tenido a lo largo del tiempo para implementarla dejan vacíos importantes de conocimiento que deben ser llenados e incluso cuestionados en función de la viabilidad o pertinencia del término. Uno de los aspectos que causan desvíos en el entendimiento es la utilización del concepto de minorías indígenas o pueblos minoritarios. Siguiendo a López (2002, citado por Sichra 2002, 3):

> A diferencia del término 'minoritario', utilizado en la tradición sociológica europea desde los tiempos de colonización africana y asiática, en Latinoamérica resulta apropiado hablar de pueblos 'minorizados', como lo establecieron catalanes y vascos en sus respectivos procesos de política lingüística.

Esa definición parte de la concepción hegemónica de la cultura dominante que "minoriza" a pueblos que, como en el caso de los mayas de Yucatán, suelen ser parte importante -cuando no mayoritaria- de los entornos culturales, sociales y políticos en los que se producen las relaciones de dominación. Por tanto, en abierta oposición, hacemos referencia a los 'pueblos minorizados' entendiéndolo como la condición sociopolítica de un grupo de individuos en la que existen "*huellas de minusvaloración y discriminación que han dejado en los individuos y pueblos indígenas las sociedades hegemónicas nacionales en el transcurso de las épocas coloniales y republicanas*" (Sichra 2002, 3).

No pretendemos extendernos en este debate teórico, sino que justificamos la postura intercultural crítica elegida pues, a nuestro entender y propuesta, la interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico,

como se explicita en el apartado subsecuente. Esto supone que ninguno de los conjuntos se encuentra (o debiera encontrarse) por encima de otro, una condición que favorece la integración y la convivencia armónica de todos los individuos. Pero, esta relación se ve afectada por el tejido social en el que se produce, por lo que se debe examinar qué se entiende por interculturalidad en cada contexto específico, entendiendo que ciertos tipos de relaciones interculturales están, fehacientemente, lejos de las condiciones de igualdad, democracia, justicia y equidad con las que se les pretende revestir por el estatus quo hegemónico.

Una situación como la anterior requiere la reinterpretación de la educación como un derecho social que, si bien está declarada en la Ley General de Educación (2016), no se cumple y por lo tanto es insuficiente para cambiar la situación antes descrita. Medina (1980, 41, citado por Bensasson 2013, 54) menciona que la educación indígena "*ocupa un lugar especial en la problemática educativa general del país y tiene una virtud que comparte con el discurso del Estado mexicano: la de afirmar lo contrario de lo que se hace*". Y dado que existe un marcado desconocimiento de las culturas, habitualmente reflejado en el currículo oficial y prácticas escolares, en el que consistentemente se utiliza una base cultural distinta de la que conocen el niño indígena, su familia y su comunidad (Meza 2007, 5), es apremiante hacer una propuesta desde la educación no formal que, en el caso que se expone en este texto, se presenta al margen del Estado y corresponde a parte de una investigación realizada en una comunidad rural del interior de Yucatán, en México.

Interculturalidad crítica en procesos de educación no formal: partir de lo existente

La interculturalidad en América Latina ha tenido importancia notable desde la década de los noventa como resultado de la profundización-discusión del problema sociológico y antropológico de la cultura. En particular, ha derivado en una abundante producción bibliográfica y en intensas discusiones principalmente debido a lo complicado que ha resultado darle significado (Ferrão 2010, 334) lo cual suele derivar de las contradicciones, a menudo antagónicas, que subyacen a los debates. Zárate (2014, 93) señala que sin importar el prefijo que se utilice, el concepto nuclear sobre el cual descansa toda la discusión es cultura y sobre el mismo pueden diferenciarse dos sentidos contemporáneos:

1. Como un conjunto de prácticas y experiencias vinculadas a la nacionalidad, la etnicidad, la religión, los modos de vida, el pensamiento y la praxis particular de un grupo humano; y
2. En una concepción occidental, como conocimiento y humanidad.

En un ejercicio comparativo, lo que queda declarado es que toda cultura progresa, no es estática y se desarrolla en el tiempo y el espacio como Bourdieu (1995) lo definía desde el

siglo pasado. Siguiendo a este autor, interculturalidad entonces se puede entender como un campo con relaciones sociales estructuradas y estructurantes que se van construyendo para formar el campo: un espacio de juego abierto, no estático, cuyos límites son fronteras dinámicas, con posiciones, fuerzas actuales y potenciales (63-78). Con la multiplicación de estudios al respecto el término ha tomado matices distintos.

La literatura reconoce tres ejes principales de definición: filosofía, proceso y programa. Como filosofía, ofrece un marco teórico que permite ver e interpretar la realidad (Fornet-Betancourt 2009; Walsh 2010); como proceso, aporta un modelo racional para organizar ideas y esfuerzos (Zárate 2014); como programa plantea una forma sistemática para organizar actividades dirigidas a la creación de un medio intercultural (Mijangos 2001). La puntualización es importante ya que las diferentes formas y corrientes de la interculturalidad adquieren implicaciones y prácticas diversas.

Walsh (2010), por ejemplo, señala su uso y sentido contemporáneo desde la perspectiva crítica en la que se asume la interculturalidad como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente, que apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir, y vivir distintas. Más que referirse a una lucha Occidente versus formas de vida indígenas, pugnas entre el primer y el tercer mundo, o relaciones de dominación y diferencias, la corriente intercultural crítica conceptúa a la interculturalidad como un modo de entender el mundo en el que se acepta que existe una sombra histórica de colonialismo que condiciona las relaciones entre las personas (Bertely 2016, 81), la cual debe ser eliminada.

No debe sorprender que, en el meollo de la lucha semántica que la interculturalidad enfrenta (Walsh 2010, 79), la educación oficial se sitúe como un eje primordial debido a su naturaleza política, social y cultural, que constituye por sí misma el medio de transmisión de las actitudes, identidades y valores del poder histórico-hegemónico del Estado, pero también de otros actores socioculturales. Una consideración de esta situación es que en prácticamente cualquier sociedad occidental el sistema de enseñanza oficial está ligado a la economía en cuanto que los individuos han de ser formados en las destrezas que exigirán como miembros adultos de la sociedad (Banks 1983, 21). Por ello, no es de extrañar que los cambios correspondientes en el alcance y contenido de la educación sean tan a menudo considerado en términos de las necesidades de la economía.

En este escenario deben ocurrir cambios en las condiciones en que se desarrollan las prácticas educativas. Freire (1994), indica que una educación crítica, progresista, obliga por coherencia a engendrar, favorecer, estimular, la práctica educativa en el ejercicio del derecho a la participación por parte de quien está ligado de forma directa o indirecta a este quehacer. Desde esta postura teórica, Freire (1994, 88) establece que toda situación educativa implica: (a) presencia de sujetos; (b) objetos de conocimiento; (c) objetos

mediatos e inmediatos a que se destina o se reorienta la práctica educativa; y (d) métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del que está impregnado el proyecto pedagógico.

Es decir, la mejora de la calidad educativa implica la formación permanente de los educadores, el ejercicio libre de la participación democrática, la implicación de la comunidad y el diálogo constante por parte de todos los actores educativos. Esta formación docente, sin embargo, implica necesariamente el aprendizaje en comunidad, formarse con ella y desde una lógica distinta de la propuesta por la modernidad y el desarrollo. Particularmente en el contexto indígena, se hace necesaria una 'ruptura pedagógica y epistemológica' en la construcción de conocimientos que fortalezcan a los sujetos oprimidos por el poder y la cultura hegemónica para estar en coherencia con el plan revolucionario de reconstrucción de sociedades nuevas y más democráticas de los pueblos y comunidades que coincidan con el plan pensado para la sociedad en su conjunto (Comboni y Juárez 2013, 18). Oliva (2010, 322), sobre el frecuentemente distorsionado fenómeno del conocer en la educación, afirma que:

> Comporta riesgos epistemológicos serios para las concepciones de desarrollo humano y social que devienen de estas interpretaciones y que se distribuyen holográficamente desde sus procesos educativos. En consecuencia, parte importante de las problemáticas educativas contemporáneas pueden pasar por una restringida y unidimensional concepción del fenómeno del conocer, configurando un nodo crítico no sólo a nivel de político, sino además a una meta-nivel epistemológica.

El principal riesgo del conocer podría explicarse como la incapacidad de admitir formas diversas de aproximación al conocimiento, lo que acarrearía una visión parcelada de la realidad social, la cual, por solo ser percibida a través de una mirada hegemónica, mantendría las relaciones de desigualdad existentes. Ante este hecho que está fehacientemente documentado por la investigación educativa y social desde hace varios años (Bertely-Busquets 2016), la Educación No Formal, entendida frecuentemente como Pedagogía Social abre una puerta hacia el cambio.

Un aspecto inmanente de la Educación No Formal-Pedagogía Social tiene que ver con su carácter de generalidad que, desde principios del siglo pasado, ya había sido planteado por Natorp (1913, 106) quien sugería verla como "la comprensión concreta del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. Considerar la educación de un modo meramente individual es una abstracción que tiene valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superado". Por consiguiente, su objeto de estudio es "analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, y [cabe aclarar] el hombre sólo se desarrolla en comunidad" (Pérez Serrano 2003, 69). En términos concretos, el objeto a estudiar es "la acción educativa que busca integrar a los

individuos en la comunidad mediante su dinamización participativa" (Ortega 1999, 26). Quedan en evidencia, de acuerdo con Rodríguez (2006, 135), dos características a destacar de las definiciones presentadas:

> De una parte, el influjo que recibe de la sociedad (socialización), de otra, la educación actúa como factor dinámico que influye sobre la sociedad dinamizándola y transformándola (sociabilidad). Se ponen de manifiesto, por consiguiente, los dos aspectos que entendemos son nucleares en el desarrollo de la Pedagogía Social y que deben servir como ejes conductores (…): la dimensión subjetiva (sociabilidad) y la dimensión objetiva (socialización).

A este respecto conviene reconocer que "el agente fundamental de la educación social resulta ser la sociedad misma, a través de influjos diversos, lo que nos lleva a la conclusión de que la educación social viene sobre todo proporcionada por la sociedad misma que nos circunda" (Rodríguez 2006, 146). Como ya analizaba La Belle (2000) a principios de siglo, la educación no formal ha tomado dos rumbos distintos: 1. Desde un enfoque desarrollista, hacia la adaptación y el equilibrio y; 2. Desde un enfoque radical revolucionario hacia la ruptura y la revolución. Ambas líneas se pueden interpretar a partir de la institución que las origina. Por ello, encontramos distintos fines y alcances entre instituciones que pertenecen al estado -museos públicos, las bibliotecas estatales, hemerotecas, zoológicos, parques nacionales y áreas naturales protegidas-, y aquellas que se ejercen desde la sociedad civil y no responden necesariamente a los intereses y ejes estratégicos de un Plan de Desarrollo o Política Pública específica -Movimiento Scout, colectivos juveniles, centros culturales independientes, organizaciones de voluntariado y centros comunitarios autogestivos.

Todo lo anterior permite entender que el proyecto pedagógico va de la mano con el proyecto político que lo respalda, el cual depende en gran medida de los fines que se persiguen con su actividad pedagógica, y que marca una diferencia en el tipo de relación social que se establece entre los agentes y actores. A esto se suma el tema de la participación social como vehículo de la transformación educativa que se persigue.

La participación como método

Este estudio se desarrolló en una localidad perteneciente al municipio de Acanceh, a la cual se puede acceder por vía terrestre, situado a 29 kilómetros al sudeste de la ciudad de Mérida, capital del estado de Yucatán. Es en esta localidad rural, maya, de nombre Canicab, que a partir del año 2012 se construyó un centro comunitario por un grupo de citadinos con el interés de disponer de un espacio-territorio de aprendizaje en colectivo. Las iniciativas que se han desarrollado en este centro abarcan un amplio conjunto de temas, participantes, modalidades, propuestas, obedeciendo a las características de un diseño de investigación cualitativa que, de acuerdo con Salgado (2007, 72), "es más flexible y abierto,

y el curso de las acciones se rige por el campo (los participantes y la evolución de los acontecimientos), de este modo, el diseño se va ajustando a las condiciones del escenario o ambiente". Así la metodología utilizada en cada grupo-proyecto fue tan amplia como la cantidad de grupos-proyectos con los que se trabajó.

En el interés de descolonizar la producción de conocimiento y considerando el contexto comunitario en el que estuvo inserto el proceso de investigación, elegimos situar la parte medular de este trabajo en el enfoque crítico-social o socio crítico, de interés emancipatorio o liberador, que se propone develar y romper tradiciones existentes (Pérez Serrano 2008, 34), particularmente las que establecen relaciones de poder hegemónico en torno a la generación de conocimiento. En este sentido, optamos por un tipo de investigación crítica orientada a y con la participación de los pueblos indígenas que, coincidiendo con Smith (2012) y tomando la definición de Vasilachis de Gialdino (2012, 16) puede entenderse como:

> Una herramienta poderosa para las comunidades indígenas, a fin de librar la batalla de la representación, para tejer y desentrañar argumentos que compiten entre sí, para situar, ubicar, contextualizar, para crear espacios de descolonización, para hacer posible oír el silencio y escuchar las voces de los silenciados, para crear ámbitos para el diálogo a través del respeto de la diferencia.

Esto considerando que el estudio obedece a un ideal que defiende la acción social "desde el destierro de prácticas injustas específicas hasta la transformación radical de sociedades enteras" (Guba y Lincoln 2012, 51) que puede suceder en términos de transformación interna deshaciéndose de una conciencia falsa, en este caso, de la noción de educación no formal.

En términos prácticos, el investigador participativo, de acuerdo con Bentz y Shapiro (1998, 128-9), actúa como un facilitador de un proceso de indagación que involucra a cuantas personas estén interesadas en participar, es decir, se asume a quienes participan como protagonistas del proceso que se quiere llevar adelante, y el espacio-territorio de investigación es considerado comunidad de estudio-aprendizaje. Idealmente, estos participantes-decisores están involucrados en el diseño de la investigación, la recolección de datos, el análisis de la información y la implementación de las acciones resultado del estudio. El rol del investigador participativo es bastante diferente de otro tipo de metodología pues a través de su participación en el proceso, el investigador ayuda al sistema a planificar sus acciones y diseñar procedimientos de descubrimiento de hechos, para que pueda aprender de ellos, adquirir mayores habilidades, establecer objetivos realistas y descubrir mejores formas de organización. Es un co-participante y facilitador, se elimina el criterio de "experto". La realización de una investigación éticamente responsable requiere que el investigador negocie la participación desde un inicio y respete los acuerdos que se hayan convenido. No se trata, entonces, de ignorar, despreciar y desvalorizar

visiones, sino de tratar de comprender y valorar las diferencias, así como de buscar formas de dialogar y colaborar a partir de ellas en la producción de conocimiento y, consecuentemente, del mundo en que hacemos nuestras vidas (Mato 2008, 109).

Abundando, Birch y Miller (2005) enfatizan la necesidad de conceptuar la participación en investigación desde una perspectiva personal y política en la que, sintetizando la postura metodológica anteriormente descrita, se respetaron los siguientes aspectos:

1. El método no necesariamente condiciona la participación, porque la misma participación es la que condiciona el método.
2. La validez toma sentido en función de la pertinencia del conocimiento generado para resolver problemáticas del contexto.
3. La ética y la política en el enfoque se traslucen en el respeto que se hace de la interpretación del participante nativo junto con la del externo, conforme a ello es un hacer que supera las dicotomías afuera-adentro, pues se trata de una autoreconstitución ligado a la liberación.
4. Nuestro papel dentro de este estudio es el de investigadores-investigados toda vez que nos trasformamos a partir de la relación con los otros participantes.
5. Nada de lo establecido en el método es permanente en el tiempo y espacio, todo depende de la relación dialógica que se construya.

En el entendido que la participación social contribuye a reconstruir el papel de la sociedad como protagonista de su propio desarrollo, una de las estrategias clave para que los integrantes de un grupo o comunidad asuman plenamente sus responsabilidades, fue participar en la toma de decisiones.

Los espacios de análisis considerados estuvieron orientados, además de reconocer las características principales del escenario de estudio y su contexto, a conseguir información de tres aspectos esenciales: el concepto de educación, las formas de organización y participación comunitaria y los tipos de educación no formal existentes en la comunidad.

En la fase de inserción coordiné un grupo de discusión con el equipo de investigación con el propósito de generar una reflexión en torno al tema de la participación de la comunidad en las actividades desarrolladas. De acuerdo con Lorenzo y Martínez (2005, 39) estas reuniones tienen como objetivo:

> Poner de relieve para el grupo las diferentes opiniones de sus miembros y las consideraciones y argumentos que sostienen estas opiniones. En este intercambio también se favorece el análisis y el cambio de opinión, siempre que los nuevos argumentos o informaciones que escuchamos nos convenzan.

Este grupo, integrado por los coordinadores de los proyectos de educación no formal y algunos de los participantes de dichas iniciativas fue programado para un fin determinado: producir un discurso sobre el tema de la participación comunitaria, sus obstáculos, retos y avances y generar propuestas de participación concretas una vez ajustadas las dificultades percibidas (Ibañez 1992; Galeano 2007). De esta forma es que se pretendía pasar a la acción participativa, correspondiente al segundo ciclo del proyecto general. Los participantes del grupo de discusión están caracterizados en la Tabla 1.

Tabla 1. *Caracterización de participantes en grupo de discusión*

Informante	**Características**
Antropólogo social, doctor en educación	Hombre, nacido en Mérida y avecindado en Canicab, mayahablante, coordinador de estudiantes universitarios y de actividades generales de educación no formal.
Psicóloga, doctora en estudios culturales	Mujer, nacida en ciudad de México, avecindada en Mérida, coordinadora de estudiantes universitarios y de actividades generales de educación no formal.
Licenciada en Comunicación Social	Mujer, nacida y radicada en Mérida, coordinadora de actividades de lecto escritura y talleres de alfabetización.
Sociólogo, maestro en investigación educativa	Hombre, español de nacimiento, estudiante en UADY, coordinador de los proyectos de historia oral y blog comunitario.
Licenciada en educación	Mujer, nacida y radicada en municipio aledaño a Canicab, mayahablante, instructora de cursos de alfabetización y apoyo a problemas de aprendizaje.
Estudiante de licenciatura en educación	Mujer, nacida en ciudad de México, avecindada en Mérida, coordinadora de grupo de estudiantes de bachillerato libre
Estudiante de bachillerato libre	Hombre, nacido y radicado en Canicab, participante de diversas iniciativas de educación formal y principal impulsor del grupo de jóvenes que estudian en bachillerato libre.

Como instrumentos de recogida de información utilicé los diarios de campo, los mapas, las audiograbaciones de las entrevistas (en los casos que fui autorizada a grabarlas), las fotografías y las relatorías de sesión. Las relatorías de sesión permitieron recopilar en enunciados precisos las ideas generadas en el grupo de discusión y sirvieron para validar el trabajo de análisis posterior. De igual manera, fueron la base para que el grupo pudiera revisar su participación y ampliarla cuando así lo considerara necesario en otras comunicaciones.

En este texto se abordan las reflexiones y conclusiones derivadas de este ejercicio participativo entre miembros del grupo de investigación y participantes de algunas de las iniciativas llevadas a cabo en el centro comunitario en torno a las variables que titulan este artículo: participación comunitaria, educación no formal e interculturalidad.

La comunidad rural maya yucateca

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han suscitado una serie de grandes cambios en la vida de las comunidades rurales en México. Estos cambios han ocurrido en Yucatán y en otras partes del país, afectando las dinámicas socioculturales de las familias en las zonas rurales. Como resultado, hoy en día, la comunidad se concibe de manera diferente debido al abandono de las actividades agrícolas como principal motor económico rural y la integración de los habitantes de la comunidad a una economía dineraria (Pacheco 2010, 126-7).

Se ha podido presenciar en Canicab, la transformación de la población en una comunidad dormitorio donde la cohesión social se ve cada más deteriorada y en la que las oportunidades de vida se ven reducidas no por la inexistencia de oferta sino por las condiciones estructurales que obligan a muchos habitantes a reproducir situaciones de injusticia social resultado de un modelo en apariencia “ingenuo”, y en gran medida cruel, de “desarrollo”. La comunidad resiente el rezago, pero no solamente en el aspecto educativo sino en su sentido literal: los han dejado atrás, como residuos de una sociedad que camina en otro ritmo sobre las espaldas de muchos hombres y mujeres como los canicabenses.

Existen dos cuestiones que impiden el desarrollo del capital humano en las comunidades rurales mayas de Yucatán; la primera de ellas es la falta de acceso a oportunidades de empleo bien remuneradas, y la segunda, la ocupaciones laborales de baja productividad. En tal sentido, la necesidad de aportar ingresos para mejorar la situación económica familiar es la razón por la cual se decide migrar a la ciudad.

A pesar del ambiente de incertidumbre y hasta cierto punto desfavorable en las comunidades rurales mayas, es observable la creciente participación de las mujeres y hombres en actividades de índole social, política y económica; y como consecuencia de esta participación —en el caso de las mujeres— emprenden proyectos de diferentes tipos que generan beneficios para ellas, sus familias y comunidades.

Cada comunidad humana es algo particular y diferente de todas las demás, igual que las personas. Lo que aún se aprecia en la gran mayoría de estas comunidades es la vigencia de la lengua maya y sus territorios, cuyo devenir está condicionado por los acelerados cambios de un territorio “englobante”. Es innegable que las comunidades rurales mayas

tienen como desafío vencer los "cuellos de botellas" que son originados por el círculo vicioso de pobreza y exclusión del cual forman parte, provocada en buena medida por la distribución desigual de la riqueza. Ésta en el pueblo de Canicab se manifiesta en bajos ingresos económicos, niveles pobres de educación formal, deficiente nutrición, discriminación y auto discriminación, y en salud se refleja en alta prevalencia de enfermedades crónico-degenerativas como principales causas de muerte y en la desnutrición, que inciden en un pobre desarrollo de los individuos.

La experiencia que se llevó acabo en Canicab revela un amplio y profundo conocimiento del entorno ecológico por parte de los habitantes de dicha comunidad. Sin embargo, este conocimiento no garantiza que se resuelvan los problemas de pobreza y marginación, como ya se ha señalado, existen serias limitaciones para hacer frente al cambio acerado derivado de los procesos económicos y políticos de alcance regional, nacional y global. Esta situación plantea que toda propuesta de investigación-acción-transformación comunitaria no debe excluir a nadie de la posibilidad de participar. Esto significa que el proceso debe ser abierto, flexible, interdiciplinario y con una base conceptual compartida.

Uj-Ja' Sííjo'ob, el espacio de acción comunitaria

Este centro, en el cual se han realizado la mayor parte de las actividades de la investigación, se denomina en lengua maya *Uj-Ja' Sîijo'ob* que puede ser traducido como 'el renacimiento del agua y la luna' pues desde el principio se tenía la mira puesta en que el sitio se convirtiera en un lugar donde las ideas y las acciones puedan fluir de forma libre y espontánea. Para llegar al centro comunitario se debe transitar aproximadamente 700 metros sobre una vialidad que en partes es 'camino malo', es decir, de terracería, el cual fue construido en el inicio del proyecto gracias a un financiamiento obtenido por parte de algunos integrantes del equipo de investigación, que contempló la creación de un jardín de interpretación etnobotánica. El centro está ubicado dentro de un terreno de 3 hectáreas de extensión y en el diseño se ha contemplado una biblioteca, una cocina tradicional comunitaria, dos salones de actividades, un área de milpa, un sendero interpretativo, una piscina y otra área para reforestación.

Las actividades que se han realizado a lo largo de cinco años de trabajo colaborativo abarcan una diversidad de iniciativas: talleres de teatro, de derechos humanos, de identidad, de educación por la paz, de elaboración de piñatas y manualidades, de milpa, de plantas nativas, de lectoescritura; asambleas generales y con invitados de otras causas sociales; cine foro; clases de baile y radio comunitaria, entre otros, cuyo denominador común era que se llevaban a cabo en los terrenos del centro de comunitario y, cuando la actividad así lo requería, en la plaza central de la localidad. Se presentan los resultados obtenidos del análisis sobre la participación y la educación no formal que se llevó a cabo

después de cuatro años de iniciado el proyecto del centro y que contrapone las visiones de los participantes con un largo proceso de escolarización frente a quienes habían transitado escasamente en el sistema educativo oficial.

Resultados

Varios fueron los aprendizajes que la práctica en *Uj-Ja' Sîijo'ob* nos entregó, en particular, la débil formación académica que tenemos para afrontar problemas educativos en situación real. Los académicos-intelectuales-escolarizados del equipo tenemos como dolencia una gran incapacidad para ver y esto lo distinguirá el lector en este apartado. Boaventura de Sousa Santos (2009, 61) interpela a esta ceguera, tan visible en los otros a nuestros ojos y tan escondida en carne propia, con un dilema:

> Si somos ciegos, ¿por qué vemos tan fácilmente la ceguera de los otros y por qué razón es tan difícil de aceptar nuestra propia ceguera? ¿Por qué juzgamos ver plenamente lo que sólo vemos muy parcialmente? Y si es así, ¿de qué vale siquiera ver?

El ejercicio de discusión generado en la última reunión de la recolección de datos dejó entrever la limitada visión que tenemos no solo de las prácticas y significados otorgados a la educación por los canicabenses sino también la ceguera epistémica como escolarizados que, en una suerte de autoevidencia, identificamos en nosotros mismos:

> A mí me pasó (…) fue un día que con M.[uno de los participantes], dije ' ya no sé cómo hablar con él, no entiende, parece que no hablamos el mismo idioma' y efectivamente no hablamos el mismo idioma porque yo quería que me hablara, que hiciera unas cosas que no tenía por qué hacer el niño y aquí me dio una de las enseñanzas más grandes que me ha dado alguien y fue: 'te entiendo, nos comunicamos, pero no tengo porque hacer lo que tú me dices, yo puedo hacerlo a mi manera, a mi forma' (C. Comunicóloga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

En la visión eurocéntrica del conocimiento esta realidad no tendría por qué ocupar nuestro debate pues como Parada (2014, 55) afirma:

> Desde la academia se pueden ondear las banderas de una educación personalista que fomente el diálogo, suscite la creatividad personal y colectiva, que promueva la lectura crítica del contexto, propiciando sujetos críticos-reflexivos que asumen su historia, luchan por los valores y la permanencia de la vida por encima de la cultura necrófila que se promueve desde el silencio.

Pero entonces, ¿qué sucede cuando la academia misma no encuentra los caminos para hacer los cambios necesarios? ¿Qué pasa cuando los intelectuales egresados de la

academia son los más contaminados y alejados de la realidad que los circunda? ¿Qué procede cuando nos encontramos ciegos? Una de las vías a elegir, que constituye el primer y más difícil de los pasos a dar, es asumir dicha ceguera, como descubrió en la discusión grupal uno de los integrantes del equipo:

> Eso me hace caer en la cuenta de que en realidad tenemos, nosotros, los escolarizados, tenemos un problema muy grave para desformalizarnos, estamos bien formateados (Antropólogo, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Situar al académico en esta nueva posición epistémica, como Santos (2009, 62) indica, nos insta a adoptar una actitud militante en cuanto al trabajo que realizamos y el impacto que pueda tener, en una especie de "optimismo trágico". Esto es, siguiendo al mismo autor, "*la característica central de la subjetividad del científico preocupado por transformar la ciencia en un nuevo sentido común, menos mistificador y más emancipatorio*" (Santos 2009, 63). Desde luego que pasar de un estadio a otro conlleva un reto mayor para quienes llevan más tiempo del otro lado de la línea del conocimiento (el formal, escolarizado) y es que existe otro elemento que no puede ser minimizado:

> Hay algo todavía más feo, y es que la universidad nunca nos preparó para hacer esto [trabajar en comunidad], nos preparó precisamente para no hacer esto (Pedagoga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Entonces, la alternativa de conocimiento-emancipación como semilla de un nuevo sentido común, defendida por Santos (2003) se convierte en un proceso que más que cambiar la realidad inmediata del intelectual, debe abocarse a transformar su propio paradigma. Solo curando la dolencia interior es que se puede pensar en alternativas para los otros, por ello, la formación de investigadores-educadores, tendría que incluir un elemento de práctica comunitaria que acerque a los jóvenes en formación a contextos donde existen las mayores carencias para poder desarrollar habilidades y actitudes que transformen su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se evidencia en las palabras expresadas por una estudiante de verano de investigación:

> El trabajo [en Canicab], fue muy productivo porque permitió (…) comprender que brindar un servicio social a una comunidad, más que un servicio, es una labor necesaria para entender y aceptar a las comunidades, una labor que valora la cultura y la actuación del hombre dentro de su propia comunidad (Estudiante de Lingüística y Cultura Maya, equipo de investigación, 12 de agosto de 2014).

El conjunto de actividades que se han desarrollado a lo largo de cuatro años deja ver, de inmediato, que la balanza queda sumamente cargada de actividades en las que las formas de conocimiento y aprendizaje predominantes son las que se aproximan al estilo escolarizado y académico. En otras palabras, fuera de ciertos momentos específicos, no se ha logrado encontrar maneras de incorporación de formas otras de aprendizaje y

compartición de conocimientos. A esto se suma la dificultad que conlleva, para casi todos los miembros escolarizados del equipo llevar a cabo este cambio de vida, dadas las condiciones estructurales en las que viven y que hacen más difícil esta decisión. Tranier (2012, 12) señala que:

> Las crisis tienen el poder de revelar y suscitar lo mejor y lo peor de todos nosotros. En estos posicionamientos el sujeto da cuenta de su propia condición y de su trayectoria relacional "junto y con" el otro en los diversos espacios sociales, incluidas aquí las escuelas y las instituciones de tiempo libre, como así también la intervención de cada uno de nosotros en la sociedad.

Es, desde esta situación caótica -interna y externamente- que podemos ser trágicamente optimistas y pensar en *Uj-Ja' Sîijo'ob* en particular, y Canicab en lo general, como espacio de acción. Aún falta, en el análisis, reconstruir la propuesta pedagógica que, lentamente, vamos enhebrando en el día a día. Todavía el pensamiento colonizador nos impide ver de forma diáfana las formas y espacios donde el conocimiento tiene razón de ser. La esperanza, identificada en las expresiones de los habitantes de manera incipiente, deja ver que vamos por un buen camino. De muestra una anécdota:

> Doña Betty [vecina del centro comunitario] se acercó con nosotros para preguntarnos de la bomba de soga [que se hizo en el terreno] porque ella necesita una en su casa y nos daba las gracias y nos decía "es que ustedes no son burros que cargan libros" (Psicóloga, equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

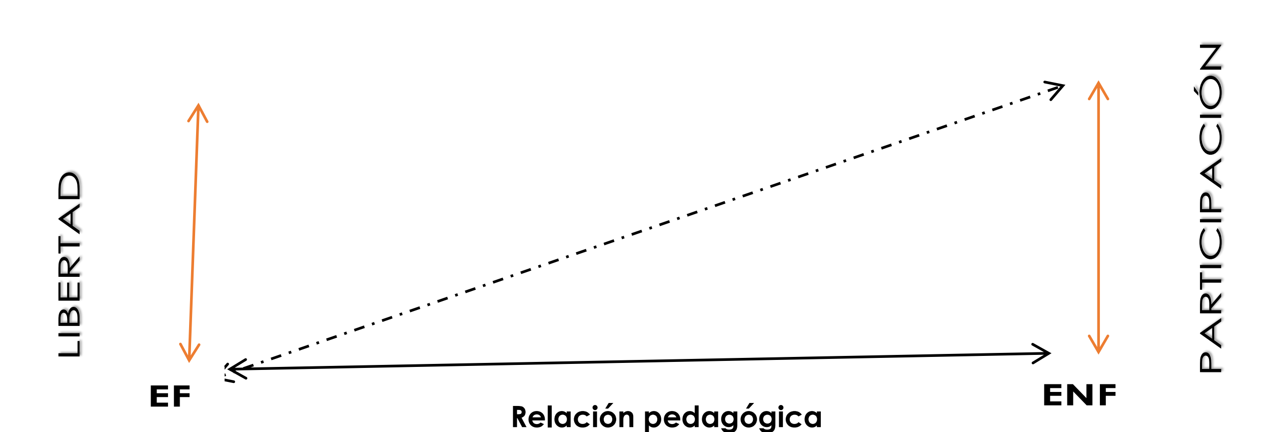
Estas sorpresivas respuestas obligan a pensar de nuevo nuestro papel como intelectuales-escolarizados-académicos en un mundo con distintos significados. Hacer del pensar una actividad viva requiere de ciertos actos disruptivos. Pero, sobre todo, "uno debe estar dispuesto a enfrentar la verdad con 'un valor' de verdad 'sin valor' y como muchos de nosotros sabemos, ese tipo de verdades son a menudo difíciles de sostener" (Gordon 2013, 2). En un sistema educativo de nivel superior que contempla en el servicio social la necesaria retribución de los profesionistas a la sociedad a la que pertenecen, el aprendizaje en comunidad se convierte en un área prioritaria de atención si se desea des-arma el mito del título universitario como fuentes del saber y del poder. Un verdadero intelectual no es el que tiene títulos universitarios, sino quien posee una visión crítica y situada ante todas las formas de injusticias, exclusiones y opresiones, una actitud rebelde permanente, y de denuncia, contra las estructuras opresoras y enajenantes. Sintéticamente, no puede permanecer indiferente.

En la comprensión del proceso pedagógico hay que ponderar la cooperación y la difusión de las libertades y las capacidades. Las capacidades humanas tienen que ver con la autonomía de hombres y mujeres como una necesidad básica que les permite tener confianza suficiente en sí mismos para actuar y participar en la cultura y sociedad de la que

forman parte (Benítez 2008, 238). En este sentido, a mayor libertad, mayor probabilidad de participar de forma real en los procesos y comunidades de aprendizaje. La participación, entonces, se supedita a la atención que se otorgue a las necesidades y satisfactores básicos (Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn 2010, 17-8). En tal caso, las necesidades expresan una constante tensión entre carencia y potencia, donde concebir necesidades sólo como carencia implica una potencialidad personal y grupal. Incluso pueden configurarse como recursos. La necesidad de participar, de acuerdo con estos autores, es potencial de una efectiva participación, de igual modo que una necesidad de afecto potencia la posibilidad de dar afecto.

La alternativa plausible es pensar otros espacios y condiciones de participación en los que se ponderen las libertades y capacidades de los individuos dentro del proceso educativo en particular. Un esquema que ejemplifica lo anterior se presenta en la Figura 1.

Figura 1. Interacción entre libertad y participación en ENF.



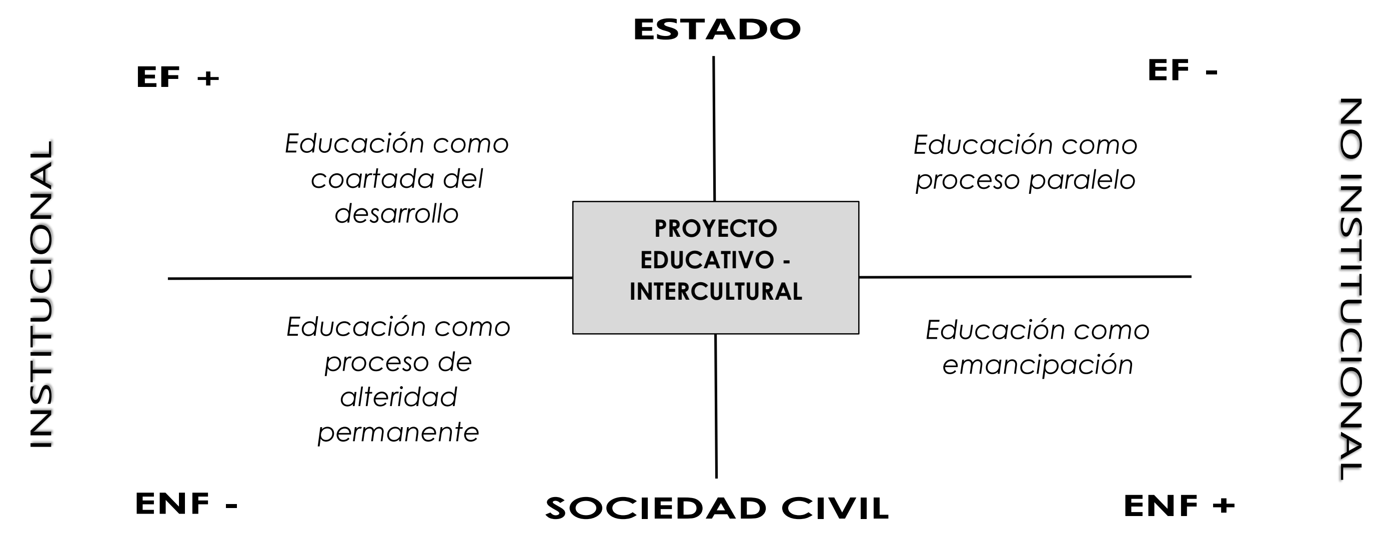
Luego de decir esto, quizás convenga introducir un breve comentario adicional. El sistema educativo formal (EF) se organiza en función de cooptar espacios para una discusión democrática donde la libertad del educando se ve expoliada y en consecuencia la participación minimizada. La base del problema se encuentra en la resistencia total o mayoritaria a compartir realmente el poder. Para dicho ejercicio político la educación que forma sujetos reflexivos y autónomos es la clave central, no la única, pero quizá sí la más fundamental. Por tanto, el ámbito en el que es posible presentar réplica a la interrogante exteriorizada en párrafos anteriores, según el esquema exhibido líneas arriba, es el de la educación no formal (ENF).

A manera de síntesis podemos enunciar que en la relación pedagógica confluyen corrientes diversas de interpretar el poder que pueden o no, propiciar el desarrollo de las personas, y donde la estructura de cada uno de los sistemas impulsa propósitos divergentes. Mientras que la educación formal institucionalizada (EFI) aboga por una homologación de libertades y capacidades sin importar las diferencias individuales, la educación no formal (ENF) apunta hacia un tipo de relación que, contemplando la diferencia, permita el crecimiento colectivo de los grupos sociales. Esta última interpretación depende, asimismo, de la lógica de interacción que el grupo tenga, la forma en que se organizan y cómo participan comunitariamente en la educación.

Conclusiones

A partir del análisis, se generó una propuesta que pretende explicar la interacción de elementos vinculados al proceso educativo no formal. Consciente de todo lo expuesto, la propuesta que se ha elaborado no es un modelo. Es una opción abierta que sólo se justifica en la medida en que se la asuma y entienda como construcción permanente. Nada en ella pretende exhibir el rango de solución definitiva, porque se entiende que el ser humano y todo su entorno son componentes de un fluir permanente que no puede detenerse con milenarismos ni menos con ocasionalismos. La propuesta tiene como propósito aportar elementos de carácter general para orientar, desde lo hecho en Canicab, la revisión de experiencias formativas ya existentes, o bien alentar propuestas nuevas. En todo caso, esta opción está escrita desde un lugar en el que se apuesta por la ponderación de saberes y procedimientos que posibiliten el desarrollo humano desde una perspectiva intercultural crítica por lo que el énfasis se conoce de antemano. Se presenta en forma de Figura 2.

Figura 2. Proyectos educativos en torno a la educación no formal.



En este apartado presentamos los aprendizajes de un proceso de deconstrucción de la práctica, no sólo de reflexión sobre ella, obtenidos después de tres años de acompañamiento a la comunidad de estudio-aprendizaje. Tomamos como punto de partida la idea de que la educación formal como mecanismo hegemónico de reproducción social (Bourdieu y Passeron 2005) coopta prácticamente cualquier propuesta participativa que se pretenda realizar tanto por participantes como facilitadores. De forma breve, compartimos un panorama de la educación en nuestra región, con particular referencia a la comunidad maya, mismo que permite traslucir las dificultades que impone, para quienes llevamos tiempo siendo 'escolarizados', adquirir nuevas maneras de aprender de nuestra comunidad compañera. Realzamos los beneficios de la colaboración, la solidaridad, la comunicación horizontal entre quienes queremos construir una realidad educativa alterna, aunque es evidente que falta mucho camino para superar la distancia fantasmal entre teoría y práctica.

De manera curiosa, romper el paradigma dominante y adoptar estos principios ha resultado mucho más sencillo para los habitantes de la comunidad que para el grupo acompañante de este proceso, probablemente debido a que el proceso de colonización a través del sistema de enseñanza lleva más tiempo gestándose silenciosamente en nuestra vida cotidiana, como se aprecia en palabras de un integrante del equipo de investigación: "*Hemos cavado un túnel muy profundo en nuestro cerebro que nos obstaculiza pensar de forma distinta a lo que hemos aprendido, y en mi caso es un túnel muy largo*" (Comunicación personal, 28 de octubre de 2015).

La epistemología se interroga acerca de cómo la realidad puede ser conocida, acerca de la relación entre quien conoce y aquello que es conocido, acerca de las características, de los fundamentos, de los presupuestos que orientan el proceso de conocimiento y la obtención de los resultados, acerca de la posibilidad de que ese proceso pueda ser compartido y reiterado por otros a fin de evaluar la confiabilidad de esos resultados (Vasilachis de Gialdino 2012).

Como se puede apreciar en los hallazgos de la investigación, de alguna manera nuestras formas de educación escolarizada, reproducida en nuestras formas de proponer y actuar, nos convierten en parte de esa línea de continuidad que devalúa lo que nuestras compañeras y compañeros canicabenses saben y hacen. Padecemos –porque es un padecimiento- de una formación escolarizada con un carácter intrínsecamente colonial en el sentido que varios autores señalan (Walsh 2006; Chávez 2010).

El ejemplo que evidencia este argumento encuentra eco en los números de participantes en las acciones de educación no formal llevadas a cabo: en los casos en los que los instructores eran mayahablantes, oriundos de la localidad o vecinos de municipios cercanos, la asistencia y compartición de conocimientos era diametralmente opuesta que cuando se proponían esquemas de actividades educativas que seguían la lógica de la

educación formal oficial expresada en una relación instructor experto-participante iletrado. Una lógica colonizadora, como se ha señalado anteriormente.

Esta declaración nos ubica en lo que Maldonado-Torres en Castro-Gómez (2007, 79) define como '*la hybris del punto cero*', entendida como "el modelo epistémico desplegado por la modernidad occidental, que reproduce sistemáticamente las herencias coloniales del conocimiento". El modelo encuentra en la universidad a su principal brazo ejecutor pues como el mismo autor sostiene:

> En prácticamente todos los currículos universitarios, las disciplinas tienen un canon propio que define cuáles autores se deben leer (las "autoridades" o los "clásicos"), cuáles temas son pertinentes y qué cosas deben ser conocidas por un estudiante que opta por estudiar esa disciplina. Los cánones son dispositivos de poder que sirven para "fijar" los conocimientos en ciertos lugares, haciéndolos fácilmente identificables y manipulables.

Esto hace que la tarea del cambio educativo sea un imperativo bidireccional, es decir, de la academia a la comunidad y viceversa. La decolonización de la universidad –espacio que es considerado por excelencia como capaz de producción de conocimiento– (Chávez 2010, 137) constituye un proceso en el cual se debe renunciar a las complicidades existentes entre las ciencias sociales y la colonialidad del poder y para ello necesita de la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los excluidos puedan tomar la palabra, alzar la voz y ser escuchados. Implica, en este sentido, un enfrentamiento con la propia cultura (Rehaag 2010, 77) que obliga a conocernos y nos requiere un cambio paradigmático, hecho reflexionado por uno de los integrantes del equipo:

> Puestos ante el problema junto a la comunidad, ante el problema de la educación, del problema de salud, trabajo, ante la búsqueda de alimentos, ante los problemas de violencia y de adicciones ante un mundo muy complejo, un mundo de violencia política también (apunta) me parece que algo de lo que podemos estar muy seguros es que lo nos enseñaron en la escuela no sirve o tiene una utilidad bastante claramente limitada en el contexto específico y para la construcción de metas (J. Comunicación personal, 28 de octubre de 2015).

En consecuencia, lo hallado en la investigación señala que, si queremos cambiar los resultados de nuestra educación no formal junto a nuestras compañeras y compañeros canicabenses, la alternativa es asumirnos como educandos en sus formas específicas de aprender y compartir lo que saben, como se aprecia en el análisis dentro del equipo:

> Tú vienes con una idea, con una formación y ahorita llegas allá te la ponen de cabeza te están trastocando todo lo que hayas conocido en casi tres años de licenciatura más todo lo que ya traías de antes y eso podría convertirse en una crítica

> muy concreta, pero en términos empíricos, de qué es lo que aprendo y para qué me sirve (N. Comunicación personal, 28 de octubre de 2015).

Necesitamos deshacernos de la performatividad del conocimiento científico –hoy día sirviente dócil del mercado- que nos ha sido introyectado durante nuestra formación universitaria, "*¡epistemicidio!*" le llamó uno de los integrantes del equipo. La educación es un tesoro, enunciaba Jacques Delors en 1996, y en esta nueva corriente de economía del conocimiento, la connotación otorgada pierde su carácter humanista y se transforma en un elemento más para la planetarización del capital.

En este ambiente, tan poco estimulante, pareciera que la interrogante por la decolonización del conocimiento tuviera que ser rebatida con una tajante negativa. Sin embargo, como Walsh (2007, 85) de nueva cuenta aporta, "*la luz que nace en esta contemporaneidad emergente de comienzos de siglo no puede ser vista si se le mide con los mismos patrones epistémicos de lo ya establecido*".

Debemos reconocer entonces que la transformación epistémica a que aludimos representa una tarea demandante porque el estatus quo del conocimiento tiene mucho de territorio colonizado por nosotros los escolarizados no indígenas. Vivimos, como refiere Freire (2011, p. 34) "situados y adaptados" por lo que la historia y la cultura se han tornado en un sinsentido dentro de las coordenadas de reflexión emancipatorias (pero llenas de sentido desde la lógica del poder hegemónico). Esto, sin embargo, no cierra la puerta a nuestro propósito. Descubrirnos ciegos y aceptarnos ciegos –epistemológicamente hablando- es solo el paso de inicio con el cual podemos seguir avanzando (Santos, 2009). Evitando su petrificación temporal –es decir que una precede y es condición de la otra– podemos asumirlos como caras de la misma moneda, manifestaciones simultáneas de un mismo proceso. Y esa es la aportación que este artículo entrega, visible en el comentario reflexivo de una de las integrantes del grupo:

> Yo creo que efectivamente va para allá, estamos todos buscando, algunos de una forma más exitosa o de una forma que nos va a costar más trabajo, pero creo que hemos llegado a un proceso, a muchos procesos que nos han ayudado a definir nuestro trabajo y a direccionar nuestro trabajo (C. equipo de investigación, 29 de mayo de 2015).

Partir de esta reflexión conduce a la segunda fase de esta aportación teórica: el método para la acción. Un método, en palabras generales, es un procedimiento adaptable al problema a resolver. Una recomendación es utilizar la vía artesanal de establecer el método (Sánchez 2014, 16). Por 'vía artesanal' se entiende la comunicación directa y constante que se da entre quienes tienen el problema y quienes pretenden resolverlo (conviene aclarar que el problema no distingue entre indígenas y no indígenas, escolarizados y no escolarizados) con ocasión de encontrar soluciones. El cambio de

acento teórico y metodológico, según lo encontrado, se dirige a las formas dialógicas de construir la acción desde una dimensión de colaboración intercultural crítica.

Como resultado de la reflexión final del equipo de investigación, un aprendizaje queda sobre la mesa: es necesario cambiar, en la vida cotidiana del sujeto altamente escolarizado, la organización de las formas en que se reconoce, utiliza y valora el conocimiento, coincidiendo con lo presentado por la literatura (Kovach 2015; Smith 2012; Vasilachis di Gialdino 2012). Y el ejercicio hace necesario que el escolarizado renuncie a formas de aproximación al saber de los otros desde la pretendida superioridad de las formas dominantes de conocimiento del campo científico (Bourdieu, 2000). Es decir, el escolarizado tiene que aprender a compartir conocimiento y deja de ser el único que "sabe" y "enseña". Se trata de "*experimentar a lo extraño como algo que no amenaza, sino como un elemento que enriquece la vida*" (Rehaag 2010, 77).

Con base en el método de investigación utilizado en este contexto fue posible identificar el rol que la participación juega en este intercambio relacional: el de orientación axiológica y epistémica. Es decir, la participación no debe ser resultado de un método de investigación en el que se promueve la integración de los sujetos investigados en las acciones de mejora, sino que debe ser concebida como condición sine qua non para cualquier intento de actividad. Sin olvidar la posición política que ocupa el investigador, las propuestas a lo largo de 4 años fueron transformándose para dar paso a iniciativas que obedecían más a la necesidad compartida con los habitantes que con lo socialmente apropiado según los cánones de bienestar neoliberal. Esto apreciable en la reciente construcción por parte de niños, jóvenes e investigadores, del nuevo salón de usos múltiples con motivo de las clases de teatro y danza del programa de verano.

Queda en evidencia, como lo expuesto en líneas anteriores, que el método tiene que seguir una vía pedagógica crítica que ilumine las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder. Para ello, es imprescindible que la participación social en educación se reconceptualice como una práctica moral y política que siempre se halla implícita en las relaciones de poder, como lo señalan los defensores de metodología participativa crítica en educación (Kemmis 1998; Rahman y Fals Borda 2006). La participación se debe entender, además, como un elemento previo a la acción y no como un resultado de esta; es una negociación política en la que, desde una intencionalidad emancipatoria, se procura que las partes se sitúen en planos iguales y con reconocida capacidad de diálogo y generación de conocimiento (Rivadeneira 2015). Solo desde esta posición podemos salir de la 'decadencia disciplinaria' (Gordon 2013) actual.

Reflexiones finales

La crisis de las sociedades actuales, en particular la que enfrenta el pueblo mexicano manda a desprenderse de la condición histórica de la institucionalidad de relaciones y saberes para hacer posible reconocer los alcances pragmáticos de la acción ética. Solo así se puede hacer frente a la denostada situación de los oprimidos y excluidos.

La educación formal institucionalizada no tiene una fuerza equilibradora reconocida que haga balance desde el ámbito no formal al margen del Estado. Por tanto, la presión que genera la ausencia de la ENF en el desenvolvimiento de los colectivos populares privilegia socialmente la noción de la educación formal, lo que a su vez privilegia la cultura oficial, vinculada a los intereses de las élites. Es una maquinaria cuidadosamente aceitada para mantener el estatus quo.

El proyecto que se propone, y que se convierte en una aportación importante de esta colaboración crítico-analítica, concibe una forma educativa que otorga al educando un lugar preeminente no solo en el sentido educativo sino como individuo dentro de una colectividad. Recordemos que la educación es, a la vez, un hecho social y aprendizaje. Como Adorno (1998, 115) plantea, "*la exigencia de emancipación parece evidente en una democracia*" principalmente porque la democracia descansa sobre la formación de la voluntad de cada individuo particular que se va construyendo en comunidad. Tomando en consideración este principio, nuestra propuesta se orienta a que cada uno de los participantes pueda tener libertad de pensamiento, una determinación de lo que es justo y adecuado hacer, de una praxis correcta en función de su propio lugar en el mundo y en su entorno inmediato. No se aspira a la ausencia de contradicciones ni a la homogeneidad, nuestra experiencia también ha desterrado esos mitos. Se piensa más bien en un horizonte futuro de alternativas que promuevan acciones resistentes, críticas, tenaces y transformadoras surgidas desde espacios extraacadémicos y que son hoy en día nuestros espacios de formación.

Referencias

Adorno, Theodor. 1998. *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Ediciones Morata.

Baronet, Bruno y Medardo Tapia. 2013. "Introducción. Política, educación e interculturalidad". En Baronnet y Medardo Tapia Uribe (coords.). *Educación e Interculturalidad. Política y políticas:* 9-21. Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Benítez, Loreto. 2008. Desarrollo, educación y pobreza en México. Papeles de población, 14(55), 237-257.

Bensasson, Laura. 2013. Educación intercultural en México. Cap. 3. En Bruno Baronnet y Medardo Tapia Uribe (coords.), *Educación e Interculturalidad. Política y políticas*: 49-68, Cuernavaca: CRIM-UNAM.

Bentz, Valerie. M. y Jeremy Shapiro. 1998. Mindful inquiry in social research. USA: SAGE Publications.

Bertely-Busquets, María. 2008. La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*: 33-56. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Bertely-Busquets, María. 2016. Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México. Algunos "para qués" de "otras" educaciones. *Revista LiminaR*. *Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1, enero-junio), 30-46.

Bertely-Busquets, María, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.). 2008. *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.

Birch, Maxine y Tina Miller. 2005. Encouraging participation: ethics and responsibilities. En Melanie Mauthner, Maxina Birch, Julie Jessop y Tina Miller (eds.). *Ethics in qualitative research*: 91-106. Londres: SAGE Publications.

Bourdieu, Pierre. 1995. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. 2000. "El campo científico". Cap. 1. En P. Bourdieu. *Los usos sociales de la ciencia*: 11-27. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 2005. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México, D. F.: Ed. Fontamara.

Comboni, Sonia y José Juárez. 2013. Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Reencuentro: Cultura, Intercultura y Educación Superior* 1(66), 9-23.

Chávez, Diego (2010). Construcciones teóricas para descolonizar la colonialidad del saber y la construcción de interculturalidad crítica. *Integra Educativa* III (1, enero – abril), 133-47.

Ferrão, V. M. 2010. Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos* XXXVI (2), 333-42.

Fornet-Betancourt, Raúl. 2009. "Pluralidad de conocimientos en el diálogo intercultural". En Jorge Viaña, Luis Claros et al. *Interculturalidad crítica y descolonización*: 9-20. La Paz: Convenio Andrés Bello- Instituto Internacional de Integración.

Freire, Paulo. 2011. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Galeano, María. 2007. *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.

Gordon, Lewis. 2013. *Decadencia disciplinaria. Pensamiento vivo en tiempos difíciles*. Quito: Ediciones Abya Yala.

Guba, Egon e Yvonna Lincoln. 2012. "Controversias paradigmáticas, contradcciones y confluencias emergentes". En Norman, Denzin y Yvonna Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa: 38-78). Argentina: Gedisa Editorial.

Ibañez, Jesús. 1992. *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica* (3ª ed.). Madrid: Siglo XXI.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía. 2015. *III Conteo de población y vivienda 2015*. México: INEGI.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2007. *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: INEGI.

Jablonska, Aleksandra. 2010. "La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos internacionales". En Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska. *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos:* 25-62. México: UPN.

Kemmis, Stephen y Robin McTaggart (Eds.). 1988. *The action research reader*: 291–313. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Kovach, Margaret. 2015. "Emerging from the margins: indigenous methodologies" Cap. 2. En Susan Strega y Leslie Brown. *Research as resistance. Revisiting Critical, Indigenous, and Anti-Oppressive Approaches (2a ed.)*: 43-64. Toronto: Canadian Scholars' Press.

La Belle, Thomas. 2000. The Changing Nature of Nonformal Education in Latin America, *Comparative Education* 36:1, 21-36, DOI: 10.1080/03050060027746

Lorenzo, Ana y Miguel Martínez. 2005. *Asamblea y reuniones. Metodologías de autoorganización*. Recuperado de: https://n-1.cc/file/view/332824/asambleas-y-reuniones-metodologias-de-autoorganizacion-ana-lorenzo-vila-y-miguel-martinez-lopez-ed-traficantes-de-suenos.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global:* 127-67. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mato, Daniel. 2008. No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades* 18 (35), enero-junio: 101-16. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México.

Max-Neff, Manfred, Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn. 2010. *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: Biblioteca CF+S.

Meza, Marina. 2007. *Escuela participativa y comunidad: la participación comunitaria en la gestión educativa*. Uruguay: Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional.

Mijangos, Juan. 2001. La praxis dentro de los códigos culturales autóctonos como premisa para la educación popular y el desarrollo comunitario sustentable. *Saskab. Revista de discusiones filosóficas desde acá*, cuaderno 1: 1-25.

Mijangos, Juan. 2012. Desigualdad y marginación: la realidad educativa y la opresión del pueblo maya. *Educar. Educación, desarrollo social y exclusión* 61(mayo-julio): 51-58.

Mijangos, Juan. 2015. "Educación intercultural: breve explicación de una tautología y sus consecuencias". En Nancy Hernández y Leticia Pons (coords.). *Debates sobre interculturalidad*: 203-23). Tuxtla Gutiérrez: UNACH, Facultad de Humanidades, Cuerpo Académico: Educación y Desarrollo Humano/ PROFOCIE.

Mijangos, Juan, Pedro Canto, y Edith Cisneros-Cohernour. 2009. "Introducción (al estudio del rezago educativo)". En Juan Mijangos. *La lucha contra el rezago educativo. El caso de los Mayas de Yucatán*: 1-34. Mérida: Unas Letras Industria Editorial.

Natorp, Pablo. 1913. *Pedagogía Social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: La lectura.

Oliva, Iván. 2010. Breve cartografía de una disonancia epistémica: educación, complejidad y reforma. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* 9(25): 321-35.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 2005a. *Compromiso de Rabat*. Rabat: UNESCO.

Ortega, José. 1999. *Pedagogía Social especializada*. Barcelona: Ariel.

Pacheco, Lourdes. 2010. "Los últimos guardianes, jóvenes rurales e indígenas". En Rossana Reguillo (Coord.). *Los jóvenes en México*: 124-53. México: Fondo de Cultura Económica.

Parada, Juan. 2014. Educar para la alteridad y la comprensión. *Revista Amauta* 24 (julio-diciembre): 41-56.

Pérez-Serrano, Gloria. 2003. *Pedagogía Social - Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Editorial Narcea.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2013. *Índice de Equidad Educativa Indígena. Informe de Resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010*. México: PNUD.

Rehaag, Irmgard. 2010. La perspectiva intercultural en educación. *El Cotidiano* (160): 75-83.

Rivadeneira, Inés. 2015. "Diálogo intercultural: por un nuevo pacto social en la educación superior". En María Ortiz, Carlos Crespo, Edgar Isch y Eduardo Fabara. *Reflexiones sobre la formación y el trabajo docente en Ecuador y América Latina:* 143-63). Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Rodríguez, Alfredo. 2006. Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social. *Educación y Educadores* 9(2): 131-147.
Salgado, Ana. 2007. Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit* 13: 71-78.

Santos, *Boaventura* de Sousa. 2003. *Crítica de la razón indolente*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer.

Santos, *Boaventura* de Sousa. 2009. *Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social*. México: CLACSO y Siglo XXI.

Sichra, Inge. 2002. "Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de Reformas Estatales". Ponencia, *Seminario Regional de EIB del Instituto de Estudios Andinos ISLUGA. Iquique, Chile: Universidad Arturo Prat*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/228750680_Reflexiones_sobre_la_Educacion_Intercultural_Bilingue_en_el_marco_de_Reformas_Estatales

Smith, Linda Tuhiwai. 2012. "Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre". En Norman Denzin e Yvonna Lincoln (coords.). *El campo de la investigación cualitativa*: 190-230. Barcelona: Editorial Gedisa.

Tranier, José. 2012. "Educación para la emancipación. Notas para pensar <para qué educar>, en contextos de despersonalización y desarticulación social. (Rosario, Argentina, tras la gran crisis del 2001)". *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Núm. Especial: América Latina: 1-12.

Vasilachis de Gialdino, Irene. 2012. "Prólogo a la edición en castellano. De la forma de conocer a las formas de conocer". En Norman, Denzin e Yvonna Lincoln (comps.). *Manual de investigación cualitativa*. Volumen II. Paradigmas y perspectivas en disputa: 11-26. Argentina: Gedisa Editorial.

Walsh, *Catherine*. 2007. "Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial". En Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (coords.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*: 47-62. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Walsh, *Catherine*. *2006. Construyendo interculturalidad crítica*: 75-96. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Zárate, Adolfo. 2014. Interculturalidad y decolonialidad. *Tabula Rasa* 20 (enero-junio): 91-107.

Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo

Educação Indígena Intercultural: tecendo linha por fio a vida e resistência do nosso povo

Indigenous Intercultural Education: weaving thread by thread the life and resistance of our people

Maralyn Shailili Zamora Aray
Bibliotecaria
Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Información
Universidad Nacional del Nordeste
Resistencia, Argentina
sharalilith@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-0171-4294

Resumen: Los Pueblos indígenas tienen el derecho de crear su propia forma de organizar la escuela, una educación autónoma a partir de las prácticas políticas y pedagógicas de los saberes y conocimientos propios. Aun con la modalidad de educación intercultural bilingüe, la cultura indígena no está presente en las aulas. La experiencia escolar es ajena y extraña. No se toman en cuenta modos de enseñanza indígena, que se fundan más en la observación, la imitación, la exploración, reflexión y la experimentación en la transmisión oral de los conocimientos. Hasta hoy día para los indígenas, la escuela no es el mejor lugar para aprender. Siguen siendo víctimas de un sistema educativo indiferente y mezquino en calidad e inadecuado cultural y lingüísticamente. La autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias de las organizaciones por la defensa del territorio, la autonomía significa la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias indígenas y de la identidad cultural.

Palabras clave: educación; intercultural; cultura; indígena; identidad.

Resumo: Os Povos Indígenas têm o direito de criar seu próprio modo de organizar a escola, uma educação autônoma baseada nas práticas políticas e pedagógicas de seu próprio conhecimento e conhecimento. Mesmo com a modalidade de educação bilíngue intercultural, a cultura indígena não está presente nas salas de aula. A experiência escolar é estranha e estranha. Os métodos de ensino indígenas não são levados em conta, baseados mais na observação, imitação, exploração, reflexão e experimentação na transmissão oral do conhecimento. Até hoje, para os indígenas, a escola não é o melhor lugar para se aprender.

Eles continuam a ser vítimas de um sistema de educação indiferente e insignificante que é de qualidade e cultural e linguisticamente inadequada. A autonomia na educação dos povos indígenas é primordial nas estratégias das organizações para a defesa do território, a autonomia significa a afirmação cultural e o fortalecimento do poder de gestão das famílias indígenas e da identidade cultural.

Palavras-chave: educação; intercultural cultura; indígena identidade

Abstract: Indigenous Peoples have the right to create their own way of organizing the school, an autonomous education based on the political and pedagogical practices of their own knowledge and knowledge. Even with the modality of intercultural bilingual education, indigenous culture is not present in the classrooms. The school experience is foreign and strange. Indigenous teaching methods are not taken into account, which are based more on observation, imitation, exploration, reflection and experimentation in the oral transmission of knowledge. To this day for the indigenous people, school is not the best place to learn. They continue to be victims of an indifferent and petty education system that is quality and culturally and linguistically inadequate. The autonomy in the education of the indigenous peoples is paramount in the strategies of the organizations for the defense of the territory, the autonomy means the cultural affirmation and the strengthening of the management power of the indigenous families and of the cultural identity.

Key words: education; intercultural culture; indigenous; identity.

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2018.
Fecha de aceptación: 2 de junio de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Zamora Aray, Maralyn Shailili. 2018. Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 252-268.

Chicago para las Humanidades
Zamora Aray, Maralyn Shailili, "Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 252-268.

APA
Zamora Aray, M. S. (2018). Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo. *Revista nuestrAmérica,* 6 (12), 252-268.

MLA
Zamora Aray, Maralyn Shailili. "Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 252-268. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Zamora Aray, M. S. (2018) "Educación Intercultural Indígena: tejiendo hebra por hebra la vida y resistencia de nuestro pueblo", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 252-268.



Introducción

Las pueblos indígenas, fueron conocidos a través de intermediarios quienes ignoraban sus idiomas, culturas y forma de ser, las descripciones fueron hechas desde la visión de un otro, reflejando en muchas ocasiones un alto grado de racismo, buscando además comparar su civilización desde un estadio de superioridad en comparación de las culturas indígenas, señalando situaciones y posturas que fueron adquiridas como una forma de defensa o protección ante los desconocidos quienes los maltrataron y atropellaron en todo sentido, las observaciones fueron hechas con el propósito de demostrar el grado de atraso o el primitivismo en que se encontraban los pueblos indígenas, justificando los planes civilizatorios del Imperio Español como del Estado posteriormente hasta los días de hoy.

Los primeros escritos sobre nuestros pueblos indígenas en su mayoría fueron de misioneros de la iglesia católica y de algún otro que escribía, aventureros con el título de explorador, etnólogo, etc., hasta el presente, ahora están los pastores de las diferentes sectas evangélicas cristianas, antropólogos, sociólogos, periodistas, políticos, ONGs, quienes de a poco se convirtieron en la voz y saber de los pueblos indígenas, ahora cuando se quiere conocer sobre los indígenas se consulta con ellos, en base a su versión se planifica y desarrolla lo que se debe de hacer con los pueblos indígenas, sea buena o mala.

Los testimonios libres de interpretaciones, relatando sus cosmovisiones nunca fueron posibles, salvo en determinados momentos, en lugares donde no frecuentan los intelectuales y científicos. Las universidades y laboratorios se nutrieron de los conocimientos ancestrales, la cual sustrajeron de nuestras comunidades sin hacer una devolución, muchas veces sus escritos fueron erróneos y marcaron los prejuicios hacia nosotros, los cuales aún perduran, porque aún continúan midiendo nuestra cultura con la visión europea, que pretende ser la más civilizada.

Desarrollo y continuidad de los Pueblos Indígenas

El resguardo y conservación de las sabidurías ancestrales y colectivas es el fundamento para la continuidad de nuestra cultura, obtuvimos esto de nuestros ancianos y tenemos el compromiso de transferir a nuestros descendientes.

Hombres y mujeres obtenían los conocimientos a través de un aprendizaje que cada generación desarrolla para las nuevas generaciones, a esto los llamamos conocimientos colectivos.

Los saberes ancestrales son conocimientos especializados, que se desarrollaron durante milenios en convivencia con el medioambiente, se entrega a personas con virtudes y condiciones físicas y espirituales especiales para que ellos lo utilicen en beneficio de nuestro mundo y comunidad de manera armónica y sostenible, son conocimientos profundos de la realidad y de nosotros mismos.

La visión del mundo que tenemos, nos enfrenta muchas veces a los otros con respecto a la visión de la realidad. En nuestra cosmovisión, la naturaleza es un espacio que se debe respetar y hay lugares que son sagrados, (quizás sea un poco complejo, entender desde la visión occidental). En nuestros territorios hay sitios que contienen dimensiones diferentes, en donde pueden convivir seres y situaciones singulares: se puede decir que es el mundo invisible y nuestros sabios tienen comunicación con esos sitios.

Esta forma de estar y entender al mundo, se viene transmitiendo desde hace miles de años, es un complejo sistema, sustentado en un conjunto extenso y ordenado de historias de nuestra religiosidad profundamente relacionadas entre sí.

Nos hablan de nuestro origen, de la relación profunda con los espíritus auxiliares, con la naturaleza, con los animales, con el universo y los valores fundamentales de nuestra cultura. Hay una Energía, que es la fuerza transcendental que regula el ritmo del cosmos. Cada parte de la naturaleza tiene vida y es posible hablar con ella. Hay una conexión en un plano profundo y sublime, desde el alma. Somos un complemento de la naturaleza, el universo es un todo con nuestra comunidad. Nuestra vida debe desarrollarse en colectividad, con los demás, por eso es muy importante convivir en comunidad. Todos los días hay que cumplir actos sagrados dirigidos a los espíritus guardianes, protectores o fuerzas de la naturaleza y del cosmos.

Nuestras organizaciones deben ser fortalecidas para proteger nuestras sabidurías e informaciones científicas y tecnológicas.

Educación sin escuela

Durante siglos las culturas indígenas han desarrollado conocimientos propios, que les han permitido subsistir y reproducirse, dejando entrever que toda forma de conocimiento es útil, legítimo, válido y necesario para garantizar la perpetuidad de una sociedad. El solo hecho de adaptarse a un ambiente conlleva la necesidad de conocer el funcionamiento de la naturaleza, la constitución de los objetos, la organización social y también conocerse a sí mismo. Así, el conocimiento se ha ido formando en el cotidiano vivir de las personas y se encuentra diseminado en cada uno de los individuos que componen una sociedad indígena. Durante siglos las culturas indígenas han desarrollado conocimientos propios, que les han permitido subsistir y reproducirse, dejando entrever que toda forma de conocimiento es útil, legítimo, válido y necesario para garantizar la perpetuidad de una sociedad. El solo hecho de adaptarse a un ambiente conlleva la necesidad de conocer el funcionamiento de la naturaleza, la constitución de los objetos, la organización social y también conocerse a sí mismo. Así, el conocimiento se ha ido formando en el cotidiano vivir de las personas y se encuentra diseminado en cada uno de los individuos que componen una sociedad indígena.

Las relaciones entre nosotros en nuestras comunidades son respetuosas, en especial con los niños y ancianos, la agresión física y el castigo a los hijos no es permitida, más bien se le brinda mucha independencia para que los niños crezcan en libertad y con responsabilidad.

Se les enseña a través de las historias, de las analogías, de las metáforas y de la puesta en práctica, allí están las normas de convivencia con el universo, lo religioso, social y psicológico.

> Nosotros decimos que un Wichí se hace, es como semilla que crece. Porque si deja de crecer se vuelve **ahát** y cuando muere termina de ser **ahát**, (el **ahát** tiene la tarea concreta de hacer daño y producir toda clase de enfermedades a los Wichí) Nosotros estamos en este mundo para vivir la vida plena, vivir la vida plena es, ser **husék ihí**, tener espíritu, vivir en armonía con las criaturas de los mundos, material y el espiritual[1].

Lo importante para nosotros, en nuestra relación y comportamiento con los niños es tener las habilidades para enseñar (educar) que son: la comprensión, paciencia y tolerancia.

Otros de los principios de la educación son: vivir la vida en la familia y en la comunidad, conocer y aprender, a respetar a los demás, aprender a plantar, recolectar, cazar, pescar, tejer, cocinar, atender a los menores, escuchar las narraciones y las palabras de sabiduría de los ancianos y ancianas además de participar en los juegos, ritos y ceremonias colectivas.

La otra parte de la educación que se da a los niños es la transmisión de conocimientos que consiste adquirir las habilidades de cómo fabricar todo lo necesario para la sobrevivencia en cualquier situación que se presente, conseguir recursos y también el aprendizaje de valores éticos y morales.

> Cuando aún los invasores no habían profanado el monte y todo estaba sano, antes que vengan los foráneos, era más fácil educar a los niños, pero hoy resulta más difícil por muchas razones[2].

El rol de las mujeres en la educación

Las maestras comienzan a educar a los niños desde su más tierna edad, los arrullan con canciones, con palabras; más tarde les dan el privilegio de acompañarlas en sus quehaceres y aprenden observándolas. Les instruyen sobre los nombres de las plantas, los lugares y sus sucesos, a escuchar cada palabra del monte y sus habitantes. Los inician en lo vedado, en las reglas de convivencia con nuestra Madre Tierra, a conocer los nombres de cada ave, planta, flor, lugar y cada animal; algunas veces les cuentan anécdotas de nuestros antepasados. Con ellas aprenden cuestiones que les servirán en su vida futura.

[1] Extracto de conversaciones sobre educación desde la cultura Wichí con el referente Lecko Zamora

[2] Extracto de conversaciones sobre educación desde la cultura Wichí con el referente Lecko Zamora

A veces en el camino entre las ramas encuentran nidos de diferentes pájaros. Ellas enseñan a reconocer a qué especie pertenecen esos pichones. Algunas mujeres les piden arrancar hojas, ramas o raíces de algunas plantas, también flores o frutos, y les hablan de sus propiedades curativas y alimenticias. Así les enseñan.

Son maestras y guías. Cuando van a una laguna a bañarse les enseñan juegos y a algunos a explorar alrededor del sitio mismo. En el camino comentan muchas cosas: cómo reconocer las plantas, qué color deben tener las frutas para comerlas o qué clase de fruta se puede comer y cuáles no. De regreso a casa charlan sobre lo que habían hecho y cuál había sido su camino.

En sus casas las madres escuchan con atención y a veces interrogan sobre algo específico relacionado con su actitud durante la recorrida. También comentan acerca de alguna planta, flor, animal o el sonido recién descubierto o percibido. Ellas les animan y les inducen a reconocer sus faltas y debilidades. En caso de que las madres no sepan identificar algo, las enviaban hacia los mayores; muchas veces directamente con el abuelo o abuela.

Los niños a partir de sus ocho años, después de estar y aprender con las mujeres pasan a ser enseñados por los mayores, hermanos, padres, tíos u abuelos, durante años acompañan y aprenden todo lo que hay que aprender en la caza, pesca, conocer las huellas y seguirlas, hacer arco y flecha e instrumentos idóneos que se utiliza en cada menester. El niño es un aprendiz de muchas cosas a los quince años aproximadamente debe haber aprendido y ser capaz de ser autónomo en todo y puede optar a salir solo a desempeñar las faenas aprendidas.

A él se le enseña a observar, pensar y meditar en silencio, en los diferentes espacios por donde está, en el monte, en cacería, recorridos y pesca, en las reuniones, a escuchar todo lo que le sea posible, cuando hablan los mayores, nunca debe burlarse de nada ni de nadie, a estar atento siempre, el aprende haciendo y después tiene que practicar cuando este solo; también debe hacer averiguaciones con otros y luego debe realizarlo, frente a los demás sin que sea una prueba, casi siempre es con su "maestro", hermano, padre, tío o abuelo, cuando él se sienta capaz puede ir con otros o con otro, para sus prácticas de los aprendido y así de a poco va adquiriendo destrezas, conocimientos y secretos en ese arte.

> Por ejemplo, en la pesca con la Fijka, (arpón Wichí), después de observar y aprender cómo se fabrica el instrumento que consta de cuatro partes, debe saber cómo "repecha", (nadar en contra de la corriente), cada especie de pez, para saber dónde tirar el arpón, debe saber también calcular la distancia, velocidad y tamaño del pez, la profundidad del sitio donde se encuentra, prever una posible situación de peligro, etc., todo esto antes de lanzar su arpón. Todas estas enseñanzas se llevan a cabo en el hogar, con la familia, en la comunidad y en el territorio, la escuela a cielo abierto[3].

[3] Extracto de conversaciones sobre educación desde la cultura Wichí con el referente Lecko Zamora

Aprender en las escuelas cuadradas

La escuela en la cultura occidental se convierte en la principal responsable de la disminución de la brecha en analfabetismo entre la población indígena y la no indígena. A pesar de ello, la brecha persiste, y esto significa que seguirá habiendo, en el futuro, más analfabetas indígenas que no indígenas, con todo lo que ello trae consigo respecto a las dificultades de acceso a la satisfacción de necesidades básicas. Si bien mejoran los índices de retención y aprobación de los alumnos de escuelas primarias indígenas, la brecha entre primarias indígenas y no indígenas se mantiene.

En cuanto a todos los indicadores de desarrollo de los que tenemos información, los pueblos indígenas se encuentran en rezago y ocupan los últimos lugares respecto a otros sectores de la población, como sea que éstos se clasifiquen.

En relación con la educación, muchos de niños entre los 6 y 14 años de edad que no están en la escuela son indígenas. El índice de analfabetismo de la población hablante de alguna lengua indígena ha ido disminuyendo en los últimos años; sin embargo, sigue siendo varias veces mayor que el analfabetismo de la población no hablante de lengua indígena del mismo grupo de edad.

Los insumos con los que cuentan las escuelas indígenas explican, sin duda, parte de la desigualdad en sus resultados. Las escuelas primarias indígenas son las peor dotadas de infraestructura. La mayoría de los maestros de las escuelas indígenas no cuenta con grado de licenciatura; de hecho, en el país son escasas las Licenciaturas en Educación Primaria y/o Secundaria Intercultural Bilingüe, ni que decir que exista una oferta similar para los maestros de preescolar indígena. Todas las evaluaciones de logro académico realizadas, en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados, colocan los niveles de aprendizaje de los niños que asisten a escuelas indígenas por debajo de todos los demás tipos de escuela. La distancia que los alumnos de escuelas primarias indígenas guardan respecto a los que asisten a escuelas primarias privadas es inmensa.

Esto sin tomar en cuenta que cuando comienzan a recibir "educación" en las escuelas es un choque, por varias razones, entre ellas: una sala cuadrada cerrada que incomunica con el universo, un transmisor (docente) que habla otro idioma con otros códigos, no pueden comentar con nadie, porque está prohibido, estar encerrado por horas en un espacio reducido, etc. Además los docentes no entienden el idioma que los niños saben, ni saben transmitir con delicadeza, o sea que la "educación" que reciben no es adecuada para su edad, cultura y cosmovisión**.**

En las condiciones descritas, los niños indígenas aprenden mucho más tarde a leer y a escribir; a los 8 años de edad, un infante debe estar en tercer grado, y se espera que se alfabetice entre el primero y el segundo. Los niños indígenas, incluso asistiendo a la escuela, presentan un rezago en alfabetización, las causas de esta problemática son de todos conocidas y tienen que ver con la historia de Argentina y el racismo que se ha incrustado en nuestras leyes, en las estructuras y en las formas de operar de las instituciones, además de manifestarse en las relaciones interpersonales. Ello, sin embargo, no justifica que estas

enormes diferencias sigan existiendo, con menor razón ahora que nacional e internacionalmente reconocemos los derechos de los pueblos indígenas.

El sistema educativo actual tiende a seguir manteniéndolos en los niveles más bajos de desarrollo educativo y de aprendizaje.

No hay formas sencillas de resolver este problema. Ninguna lengua indígena, de las que hay en el país, es lengua que no se escribe. Pocas en los hechos se escriben, es decir, no tienen una práctica social de la forma escrita. Las que se han documentado y que cuentan con una gramática sistematizada y con alfabeto, y en las cuales sí hay producción escrita, no están estandarizadas. Incluso en el Wichí, que cuenta con la escritura alfabética más antigua de más de 100 años de la cual más se escribe y publica, hay varios alfabetos que se disputan la hegemonía. Si el maestro enseñó a leer y escribir en lengua indígena, no podemos saber con qué alfabeto lo hizo. Además, las lenguas tienen fuertes variantes entre ellas. Y si no hay una prueba en cada variante, ésta seguiría siendo injusta para los niños cuyas variantes no están en las pruebas. De esta manera, si las evaluaciones estandarizadas se aplicaran en lengua indígena, es posible que tampoco les fuera bien en ellas a los alumnos indígenas.

La única solución, entonces, parece ser la de cumplir con lo que estipula la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas: que ellos participen en la definición de sus contenidos educativos. Esto implica que intervengan también en detallar la forma en que el aprendizaje será evaluado.

La Educación Bilingüe Intercultural

Los procesos de consulta a los pueblos indígenas son una obligación internacional de los Estados de acuerdo con las disposiciones del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Sin embargo, estos procesos participativos afrontan limitaciones como la falta de claridad conceptual y consensos sobre quiénes representan a los pueblos indígenas, entre otros.
Esta situación afecta a alrededor de 642 pueblos indígenas en América Latina, entre treinta y cincuenta millones de habitantes, que siguen siendo objeto de discriminación debido a sus diferencias étnicas y culturales, pese a los avances en el reconocimiento del carácter multicultural de los países de la región obtenidos gracias a su organización, movilizaciones e incidencia en ámbitos de decisión, lo que les han permitido ganar espacios de participación y ejercicio de sus derechos específicos e impulsar la ratificación de tratados internacionales, reformas constitucionales y otras leyes de protección. No obstante, persiste una brecha de implementación que no ha hecho posible un impacto efectivo de los avances jurídicos y políticos en sus condiciones de vida.

Después de una larga lucha de dirigentes y aliados se logró la atención de la necesidad de una "educación" adecuada a los pueblos indígenas y recién en los años ochenta surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) -también llamada educación intercultural bilingüe (EIB), que tiene muchas interpretaciones.

La modalidad bilingüe la cual desde la perspectiva intercultural se entiende como favorecer la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 instaura la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), apuntando a garantizar el derecho constitucional de los pueblos indígenas a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Esta construcción coparticipada permite concebir nuevos modos de pensar y actuar la interculturalidad y el bilingüismo en las aulas de las escuelas de todo el país

La educación intercultural busca reconocer y atender a la diversidad cultural y lingüística, promover el respeto de las diferencias, procurar la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional así como el desarrollo de actitudes y prácticas que atiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos.

Nosotros entendemos como Educación Indígena Bilingüe e Intercultural al proceso social permanente, participativo, organizado, flexible y dinámico que parte del derecho que tenemos los pueblos indígenas a una identidad propia, la libre expresión y al ejercicio nuestros pensamientos en el contexto de una sociedad plurinacional que respeta la identidad cultural de las diferentes naciones y de nuestras legítimas expresiones.

La mayoría de los educadores indígenas que se desempeñan en el territorio provincial son en realidad Auxiliares Docentes Bilingües (ADoBs) designados políticamente sobre la base de tres requisitos: acuerdo de la comunidad, aval del personal directivo de la escuela y 7° año de EGB aprobado. Son hablantes competentes de su lengua materna pero no la escriben fluidamente. Poseen una limitada formación disciplinar y pedagógica pues no han recibido formación de base; sin embargo han participado, en mayor o menor medida, en acciones de capacitación en servicio. De los docentes no indígenas podría decirse que, no cuentan con formación intercultural bilingüe ni con actitudes favorables al tratamiento de la diversidad sociocultural, son portadores de una cultura profesional ajena a la idea de práctica colaborativa, no poseen habilidades para planificar conjuntamente con el ADoB y, generalmente, no se responsabilizan de los magros resultados. La formación de docentes indígenas y no indígenas es, a la vez, una necesidad y un "cuello de botella". Al respecto, caben dos consideraciones.

- Después de más de quinientos años de convivencia, aún no hay un plan que permita el libre desarrollo de las diferentes culturas.

- A lo largo de nuestra historia siempre nos preocupó el idioma; hubo un tiempo en que se nos prohibió hablar en todos los lugares, escuelas, iglesias, etc.

La persistencia de tantos idiomas en este tiempo, es señal de que la política segregacionista del Estado fracasó; recién no hace mucho que está habiendo un cambio fundamental en la política que promovía la desaparición de los idiomas nuestros. Pero la castellanización obligatoria en todas las escuelas indígenas muestra la ambigüedad y la falta de voluntad política.

Si hacemos un balance de los servicios educativos en la región, podemos comprobar que se tratan de proyectos y programas elaborados fuera de la propia realidad de las comunidades, lejos de sus intereses y necesidades, que tan sólo busca la integración del indígena a la cultura nacional.

En nuestro país nuestros niños indígenas componen uno de los grupos más desprotegidos y sus principales derechos no son respetados, El derecho al desarrollo, al mayor nivel de salud, a una educación que respete su identidad cultural, y a la protección contra los abusos, la violencia y la explotación.

Las escuelas en muchas comunidades están en condiciones lamentables en las que carecen de agua potable, servicios sanitarios, servicios de salud. Producto de esta marginación los niños indígenas reciben menor calidad en su educación.

Faltan recursos y apoyos para las comunidades, para salud, para educación, para el bienestar social, invasión y despojo de sus territorios; se persigue a los líderes, se produce el destrozo y aniquilación de los bosques, generando escasez de alimentos tradicionales que se encontraban en ellos: tal estado de situación promueve que muchas familias indígenas se vayan a las ciudades en busca de una mejor calidad de vida y después se hace difícil que continúen yendo a la escuela y es un grave problema porque su situación (mundo) es totalmente nuevo y no están preparados para vivir en él.

La mala calidad de la educación, la falta de insumos materiales (por ejemplo, materiales didácticos adecuados y en su idioma), la presencia de maestros/as ajenos a su cultura, es otra de las causas de los mayores índices de deserción y menos aprendizaje.

En todas las escuelas indígenas solo se habla el castellano, habiendo maestros indígenas que hablan el idioma. El bilingüismo, no ha sido asumido como tal por los maestros indígenas. En el caso de los alumnos que han tenido poco contacto con el español, la enseñanza se vuelve difícil y el aprendizaje se dificulta.

Nuestra cultura indígena no está presente en las aulas. La experiencia escolar nos es extraña. No toman en cuenta nuestros modos de enseñanza, la que se fundan más en la observación, la imitación, la exploración, reflexión y la experimentación en la transmisión oral de los conocimientos. Nuestra cultura es principalmente oral y práctica.

Hasta ahora y para los indígenas, la escuela no es el mejor lugar para aprender. Aunque pasen la primaria no logran dominar el español; porque tuvieron una educación deficiente,

cuando van a la secundaria, no dominan las habilidades necesarias y tienen dificultades para aprender; en nivel medio o el superior, en los exámenes de admisión los jóvenes no aprueban, en caso de entrar en alguna carrera no permanecen en ella siendo extremadamente difícil que lleguen a graduarse. Así se les sigue castigando, somos víctimas de un sistema educativo indiferente y mezquino en calidad, e inadecuado cultural y lingüísticamente hablando.

La autonomía en la educación de los pueblos indígenas es primordial en las estrategias de las organizaciones por la defensa del territorio, la autonomía significa la afirmación cultural y el fortalecimiento del poder de gestión de las familias indígenas y de la identidad.

Los Pueblos indígenas deben crear su propia forma de organizar su escuela, tener una educación autónoma a partir de las prácticas políticas y pedagógicas de los saberes y conocimientos de la población indígena. *"Ya no pueden seguir matando nuestras culturas"*, dijo un sabio hermano indígena.

Los pueblos indígenas deben intervenir en la determinación de los programas pedagógicos que tendrían que retomar las necesidades específicas, los elementos y valores culturales propios, en un contexto de verdadera interculturalidad.

Tenemos el derecho colectivo a ser diferente, hacer la diferencia. Tenemos que tener la posibilidad de controlar el papel del maestro de escuela ratificando su nombramiento y teniendo el poder de destituirlo de sus funciones, si no cumple con el rol de maestro.

Debemos construir nuestra escuela, desde adentro de nosotros mismos, desde abajo, que no sea desde arriba, que surgen las decisiones de política educativa, sino desde de comunidades organizadas.

El problema de la educación criolla es su enfoque paternalista, asimilacionista, que reconoce en lo formal la diversidad cultural pero predomina la relación vertical y la visión de que las diferencias culturales, son barreras que impiden el desarrollo de programas efectivos de educación.

Posiciona su sistema de educación sobre otros, crea los programas y contenidos sin tomar en cuenta algunas lo nuestro como el idioma, los horarios. No reconoce los conocimientos, ni las prácticas de educación tradicional. En ese modelo de educación nuestros pueblos indígenas, no tienen espacios de participación, no respetan las propuestas que nacen desde las comunidades, se traducen los materiales didácticos, sin tomar en cuenta la cultura, no le dan importancia a nuestra cosmovisión ni nuestras historias. En los programas de educación no se estudia la visión espiritual que tenemos con relación a la naturaleza y el mundo desde mirada indígena tampoco se enseña la vida de héroes por la defensa de nuestros territorios y vida, como la de Meguexogochi, Wainolek, Woyisej, etc.

La verdadera educación indígena debe surgir de nuestros pueblos, adecuada a nuestra realidad sociocultural, y más acorde a nuestras aspiraciones de desarrollo y autonomía.

Se debe promover la vitalización de nuestro idioma y enorgullecernos que aún conservamos nuestro idioma.

Los niños y niñas indígenas deben ser tratados con justicia a partir de la diferencia, con un trato tal que se les reconozcan que tienen una forma diferente de mirar el mundo, que tienen un idioma, color de piel, y que al mismo tiempo son iguales a cualquier niño, con las potencialidades de aprender como cualquier ser humano.

Una de las lecciones más valiosas obtenidas con este trabajo fue constatar que se deben abrir canales de participación para los pueblos indígenas, de tal forma que puedan incidir en el diseño de la currícula y los materiales educativos, así como en el rescate y la revalorización de las técnicas y los métodos de enseñanza tradicionales. El diálogo intercultural no debe comenzar en las aulas, sino desde la concepción de los planes y programas educativos y tiene que estar presente en todos los ámbitos de la vida social. La educación intercultural, —entendida como la interiorización de valores, actitudes y habilidades para enriquecernos mutuamente de la diversidad cultural del país— debe ser un elemento que esté presente en todos los niveles escolares y debe llegar a la población en general.

La educación intercultural no es sinónimo de educación para los pueblos indígenas. Actualmente prevalecen creencias, actitudes y prácticas que se traducen en discriminación, exclusión o compasión hacia las personas que hablan alguna lengua originaria. Estas circunstancias pueden y deben ser erradicadas mediante la educación intercultural.

Educación indígena

Una educación de calidad no es un concepto estático y absoluto pues la educación está en estrecha relación con la cultura y la comunidad a la que se supone debe servir. El artículo 15 del Proyecto de Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas es el texto que hasta ahora refleja mejor las aspiraciones de los pueblos indígenas del mundo entero en el ámbito de la educación:

> Los niños indígenas tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Todos los pueblos indígenas también tienen este derecho y el derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes impartiendo educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
>
> Los niños indígenas que viven fuera de sus comunidades tienen derecho de acceso a la educación en sus propios idiomas y culturas.

Un sistema de educación a base de saberes indígenas, incorporando temas del mundo occidental fundamentados en la memoria de ancianos y ancianas y elementos

seleccionados del mundo occidental, producto de una consulta con padres, abuelos, docentes y referentes de cada Pueblo Indígena.

Lo que llaman educación indígena no existe; porque nunca ha sido planeada ni ejercida autónomamente por nosotros los indígenas, siempre ha sido hecho desde afuera, lo indígena fue o es desautorizado, el sistema de educación del Estado es utilizado con el interés de igualar a todos los ciudadanos; las escuelas son los instrumentos para cometer el etnocidio, y los indígenas a-culturados defienden como propios proyectos de los indigenistas en contra de las aspiraciones de las comunidades.

El Sistema Educativo Nacional tiene una deuda histórica con la niñez y la adolescencia indígena, pues los conocimientos que se imparten en las aulas son poco representativos para su realidad cultural y poco tienen que ver con sus necesidades de formación.

Nuestras sabidurías **ancestrales colectivas**, son sapiencias materiales y espirituales que sirven para enfrentar las situaciones concretas de las necesidades humanas. Es decir todo lo que involucran las tecnologías y ciencias relacionados a la caza, pesca, recolección, agricultura, artes, metalurgia, crianza de los hijos, la salud física y mental, ocupación del tiempo libre, música, danza, pintura, preparación de los alimentos y su conservación, desarrolladas y conservados, por generaciones a lo largo de nuestra existencia como pueblos.

Son acciones que se desarrollan de manera general por el colectivo, los miembros de una comunidad tienen las informaciones que les sirve para atender sus necesidades y demandas materiales y psicológicas de sus grupos familiares y de manera general crean beneficios al colectivo, por medio de las redes de reciprocidad. Para todo esto es fundamental obtener nuestros territorios.

Nuestras ciencias medicinales y alimenticias, desarrolladas y transferidas en forma de conocimiento a las generaciones son bien cuidadas, incluso para que la misma no caigan en manos equivocadas y milenariamente desarrollamos cuidadosamente los mecanismos de seleccionar de aquellos a quienes los pueblos depositan su confianza y designan para recibir las informaciones especializadas, esas personas los **guardianes de las sabidurías** ancestrales, estas sabidurías son complejas porque entrecruzan sistemas de relaciones, en que se involucran seres humanos, ambientes naturales y construidos, en profunda sincronía con el mundo espiritual. Mundo en el que se alimenta la vida diaria del individuo y de la colectividad, esa es nuestra diversidad.

El cuidado en el trato de las informaciones científicas privilegiadas de los sabios y sabias, es muy rigoroso, debido a que las mismas están en función del equilibrio psicológico del grupo en última instancia cuando ciertos "sabios" empiezan a usar sus informaciones en beneficio propio o de su grupo, el sistema empiezan a desequilibrarse y el síntoma de esos desequilibrios, son las enfermedades. Las personas empiezan a enfermar y a morir. Esa reacción informa al colectivo de que no se está manejando adecuadamente las herramientas del saber espiritual y es rechazada y el transgresor recibe sanciones.

La educación indígena de calidad supone la elaboración de planes de estudios que hagan hincapié en la cultura, el saber y la lengua indígenas y mantengan una relación estrecha con estos tres aspectos. Estos planes de estudios deben concebirse con la participación activa de las comunidades indígenas, incorporando gradualmente formas y medios de conocimiento indígenas y occidentales basados en el territorio y la cultura en la cual se va a desarrollar. Además deben comprender en sus programas de estudios las estaciones y el ambiental, así como la utilización de la flora y fauna locales. Tiene que tener en cuenta la interrelación de las materias de estudio y fomentar actitudes positivas hacia las lenguas y culturas indígenas, incluso entre la población no indígena, a fin de promover la comprensión, la tolerancia y la solidaridad entre grupos culturales diferentes.

Por consiguiente, supone la existencia de docentes dotados de las competencias y calificaciones necesarias, familiarizados con las culturas y lenguas indígenas y nacionales que respeten los conceptos y valores indígenas en materia de educación, comprometidos en un proceso interactivo con las comunidades y alumnos indígenas, capaces de utilizar y crear métodos, materiales y técnicas pedagógicos experimentales adaptados culturalmente a las comunidades indígenas, en cooperación y consulta con éstas. A la vez capacitados en métodos docentes bilingües y de enseñanza de idiomas con predisposición a una evaluación continua de su trabajo y las prácticas docentes, formados en medios y programas de capacitación de docentes aplicados en cooperación con las organizaciones y comunidades de las poblaciones indígenas, en lo posible sean designados en consulta con las comunidades indígenas.

Es de vital importancia, utilizar y producir materiales pedagógicos innovadores, culturalmente apropiados y basados en conceptos educativos indígenas y occidentales, entre los que figuran entre otros, materiales basados en el respeto de los valores culturales y la relación específica de las comunidades indígenas con la naturaleza estos deben ser visuales, perceptivos y prácticos para la comunicación no verbal. Documentos en lenguas indígenas que incorporan el saber indígena y se elaboran con la participación y consentimiento de las comunidades indígenas, los docentes y los alumnos fomentando la interacción de la enseñanza y el aprendizaje. Al mismo tiempo estos materiales deben proporcionar una descripción precisa de las culturas y formas de vida indígenas, así como una información imparcial sobre las mismas.

No menos importante son las diversas estrategias de evaluación con la participación de padres, alumnos, docentes, investigadores y responsables de las escuelas, que cooperan entre sí para valorar y apreciar los resultados del aprendizaje, como ser conocimientos culturales, capacidades prácticas y niveles de comprensión adquiridos por los alumnos, así como su capacidad para utilizarlos en otros contextos. Mediante observaciones, evaluaciones prácticas y comparaciones entre el aprovechamiento de los educandos en casa y en la escuela, y también mediante la realización de exámenes basados en normas tanto nacionales como culturales, cuando convenga y allí donde sea oportuno.

En relación con los métodos y prácticas docentes se debe evaluar su adaptación y eficacia en el plano cultural para promover el desarrollo de los alumnos con respecto al plan de estudios nacional, mediante autoevaluaciones e investigaciones participativas de los docentes y observaciones y revisiones efectuadas por los ancianos y padres de alumnos, y también mediante encuestas entre los alumnos y comparaciones entre sus actividades de aprendizaje en casa y en la escuela.

En cuanto al rendimiento de los docentes, se debe medir su capacidad para utilizar diversos métodos de enseñanza y ofrecer múltiples posibilidades de aprendizaje a los estudiantes, sus conocimientos culturales y su dominio de las lenguas locales y nacionales, a partir de la realización de autoevaluaciones e investigaciones participativas por los propios docentes, la participación de las comunidades indígenas en la selección, asesoramiento y evaluación de éstos, y también mediante la oferta de posibilidades a los profesores para que amplíen sus conocimientos culturales y capacidades pedagógicas.

Por otra parte, el plan de estudios como lo planteamos anteriormente debe evaluarse en relación a su contenido, orden de prioridades, distribución cronológica e interrelación de los temas, basados en normas tanto nacionales como culturales, mediante revisiones y redefiniciones continuas efectuadas por todos los protagonistas de la educación.

En referencia a los materiales pedagógicos se debe valorar su idoneidad y adaptación al contexto cultural y al entorno natural a través del establecimiento de comités de revisión y la utilización de diversos niveles y perspectivas en la creación y revisión de los libros de texto y otros materiales del plan de estudios.

Para terminar, hay que evaluar los programas en su conjunto, en relación al grado de incorporación de la cultura y el idioma indígenas, por medio de la organización de reuniones, comités y eventos no formales con vistas a su planificación, revisión y redefinición.

Por lo tanto, para lograr que las niñas y los niños indígenas hagan efectivo el derecho a la educación es necesario —además de infraestructura y personal docente— implementar programas educativos culturalmente pertinentes que incorporaran contenidos relacionados con su realidad social y cultural, de métodos de enseñanza apropiados y acordes al contexto educativo de las zonas rurales del país y de recursos didácticos culturalmente amigables y en su lengua materna. También es necesario promover que los centros educativos se conviertan en espacios libres de discriminación por razones étnicas, de género o por creencias religiosas o políticas y que las comunidades escolares se erijan en colectividades protectoras de los derechos de la infancia. La promoción del derecho a la educación hace necesario atender otros factores que van más allá del ámbito escolar pero que repercuten en el acceso, la permanencia, la conclusión y la certificación de los estudios: la precariedad económica de las familias indígenas que les impide solventar los gastos asociados a la educación (como la compra de útiles o uniformes escolares) y que los obliga a migrar en busca de oportunidades laborales, la demanda de mano de obra infantil que impiden que miles de niños o niñas dispongan de tiempo y energía para asistir a la escuela, la discriminación, los estereotipos de género y la violencia familiar.

Referencias

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2014. *Buenas prácticas sobre educación indígena*. México: UNICEF

García Segura, Sonia. 2004. *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural: la comunidad purhepecha*. Michoacán: Revista Mexicana de Investigación Educativa, 9 (20), 61-81

King, Linda; Sabine Schielmann. 2004. *El reto de la educación indígena: Experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO

Mato, Daniel. 2016. Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias y desafíos. *Humanidades Populares, 10* (18), 109-122.

Ministerio de Educación. 2009. *Recomendaciones para la elaboración de diseños Curriculares Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. 2010. *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria.* Salta: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación. 2014. *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Chaco Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. Resistencia: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación. 2016. *Diseño Curricular Jurisdiccional Profesorado de Educación Primaria con orientación en educación intercultural bilingüe*. Salta: Ministerio de Educación

Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. 2016. *Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: Toba/Qom y Wichí*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación Deportes.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2012. *Curriculum para la educación primaria del Chaco*. Resistencia: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Naciones Unidas. 2007. *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. --: Naciones Unidas.

Zamora, Audencio “Lecko”. 2018. Conversaciones sobre educación intercultural desde la cultura Wichí. Resistencia: Centro de Documentación Indígena

Zamora, Audencio “Lecko”. 2018. Conversaciones sobre educación intercultural desde la cultura Wichí. Resistencia: Centro de Documentación Indígena

Zamora, Audencio “Lecko”. 2018. Conversaciones sobre educación intercultural desde la cultura Wichí. Resistencia: Centro de Documentación Indígena

Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global

Benjamin, Debord, histórias e historiografias do sul global

Benjamin, Debord, history and historiographies from the global south

Juan José Navarro Martínez
Licenciado en Educación con Mención en Geografía
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Santiago, Chile
http://orcid.org/0000-0003-2065-3482
Juanj.navarro.m@gmail.com

Resumen: Proponemos una discusión centrada en tres aspectos. En el primero, plantear el concepto de historia de Walter Benjamin, la emergencia del tiempo, la historia a contrapelo, la crítica al progreso y el pasado que siempre se encuentra abierto. En el segundo, sobre esta nueva fase del capitalismo que Debord establece como el Espectáculo, y sus implicancias cotidianas referente a la experiencia del tiempo. En un tercer apartado, trataremos sobre posibilidades historiográficas en nuestro contexto complementando sus visiones con los aportes desde la decolonialidad latinoamericana, la ecología de saberes y estudios subalternos, estableciendo cuales deberían ser los aspectos de las nuevas historiografías pensadas desde el sur global.

Palabras clave: historia; historiografía; sur; Benjamin; Debord.

Resumo: Propomos uma discussão centrada em três aspectos. No primeiro, colocar o conceito de história de Walter Benjamin, a emergência do tempo, a história na contramão, a crítica do progresso e o passado sempre aberto. No segundo, nesta nova fase do capitalismo que Debord estabelece como o Espetáculo, e suas implicações diárias em relação à experiência do tempo. Em uma terceira seção, abordaremos possibilidades historiográficas em nosso contexto, complementando suas visões com as contribuições da descolonialidade latino-americana, a ecologia do conhecimento e os estudos subalternos, estabelecendo quais devem ser os aspectos das novas historiografias pensadas a partir do sul global.

Palavras-chave: história; historiografia; sul; Benjamin; Debord.

Abstract: We propose a discussion centered on three aspects. In the first, to pose Walter Benjamin's concept of history, the emergence of time, history against the grain, the critique of progress and the past that is always open. In the second, on this new phase of capitalism that Debord establishes as the Spectacle, and its daily implications regarding the experience of time. In a third section, we will deal with historiographical possibilities in our context complementing their visions with the contributions from the Latin American decoloniality, the ecology of

knowledge and subaltern studies, establishing what should be the aspects of the new historiographies thought from the global south.

Key words: history; historiography; south; Benjamin; Debord.

Fecha de recepción: 6 de junio de 2018.
Fecha de aceptación: 22 de junio de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Navarro Martínez, Juan José. 2018. Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 269-288.

Chicago para las Humanidades
Navarro Martínez, Juan José, "Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 269-288.

APA
Navarro Martínez, J. J. (2018). Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 269-288.

MLA
Navarro Martínez, Juan José. "Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 269-288. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Navarro Martínez, J. J. (2018) "Benjamin, Debord, historias e historiografías desde el sur global", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 269-288.



Introducción

Curiosamente, la ciencia histórica se ha preocupado poco de teorizar acerca de su objeto de estudio y de su quehacer, muchas de las reflexiones provienen desde otros horizontes, como el de la filosofía. La historia puede ser entendida de diversas formas, como el devenir de la humanidad, como un relato de acontecimientos, o su acepción en mayúscula, Historia, relacionada con la ciencia que se encarga de estudiar el pasado de la humanidad y los significados que este tiene en el presente. Huizinga la planteaba como "*la forma espiritual en que una cultura rinde cuentas de su pasado*." (Huizinga 1994, 98)

Definición sumamente interesante ya que antepone un concepto que nos parece crucial. Cuando Huizinga plantea dicha "forma espiritual", nos habla de un método, más aún, en que una cultura, concepción que nos permite hablar de historiografías, no tan solo una, ya que estamos hablando de la forma en que una cultura hace historia, si posteriormente se ha masificado una sola metodología y epistemología de la ciencia histórica es otro asunto. Por último, la idea del que hacer histórico como rendirse cuentas del pasado, de su propio pasado. Imagen que nos recuerda una asimilación del historiador con un juez, en el sentido en que este inevitablemente debe establecer un juico hacia el pasado que estudia. Por otro lado, el relato del testigo de los hechos, en el oficio de hacer historia indirecta, que, entre sus palabras, deja espacio para la idea de "rendir cuentas"

La palabra historia tiene dos acepciones principales. La primera de ella se relaciona con el acontecer, con los hechos, con la vivencia. Sobre cualquier otra cosa la historia no es más que la suma de los hechos del pasado o los acontecimientos que han ocurrido, inclusive, el relato de aquellos acontecimientos como es el caso de la memoria oral.

Desde otra vereda, nos encontramos con la Historia, escrita con mayúscula, a diferencia de la anterior, en este caso, hablamos de la ciencia histórica, el ejercicio espiritual. La Historia es el conjunto de métodos, teorías, conceptos, con los cuales los historiadores han hecho historiografía.

Ambas acepciones, van de la mano, ya que necesariamente la forma en que se entienda una, influirá y afectará el modo en que se desarrolle la segunda. Esto no tan sólo quiere decir que hay que poner atención acerca del concepto que se tengan de ambas historias, quiere decir que se considere desde perspectivas críticas lo que entendemos por el devenir histórico de las sociedades y las culturas, situación de la cual la filosofía de la historia nos puede ayudar mucho. De manera concatenada, las perspectivas críticas nos permitirían aproximarnos de nuevas formas, con nuevos enfoques y metodologías al ejercicio de hacer Historia.

Es por ello, que a continuación revisaremos dos conceptos de historia, del devenir, del acontecer, no de la ciencia histórica, que poco se han estudiado. El primero, es la forma en que Walter Benjamin concibe la historia, curiosamente, en momentos de crisis, siendo perseguido, en medio de la Segunda Guerra Mundial. En el segundo concepto, la visión que Guy Debord nos plantea en *La sociedad del espectáculo* a partir de la transformación de las nociones de *tiempo* e *historia*.

En conjunto con abordar el concepto de historia, trataremos sobre las posibilidades historiográficas en nuestro contexto, el sur global, desde los aportes de la decolonialidad latinoamericana, la ecología de saberes y estudios subalternos, estableciendo cuales deberían ser los aspectos de las nuevas historiografías pensadas desde nuestras latitudes.

El concepto de historia en W. Benjamin

Walter Benjamin fue un pensador de comienzos de siglo XX, nacido en Alemania, su origen judío y su pensamiento marxista, se convirtieron en razones para que fuera perseguido en la época del nazismo. Durante su vida, se dedicó principalmente al estudio del arte como lo atestiguan su tesis sobre *El drama barroco alemán* o *La obra de arte en la época de la reproductividad técnica*. Junto con ello, fue uno de los autores más interesantes de su época, adelantándose a debates con décadas de diferencia, como lo son los cuestionamientos profundos hacia el progreso y la civilización occidental.

Luego del ascenso de Hitler, se exilió en Francia donde trabajó en su proyecto de los pasajes, inconcluso debido a las dificultades del contexto, pero donde Benjamin estudió a partir de la arquitectura de Paris cuestiones respecto a la introducción del capitalismo en la vida cotidiana de las personas; la Comuna, y la posterior derrota de los revolucionarios que significa no tan sólo el despeje de las barricadas, sino una transformación de la forma en que se configura la ciudad. Al avanzar la Guerra tuvo que viajar a España donde finalmente se suicidó frente a la posibilidad de ser arrestado al intentar llegar al Reino Unido.

A partir de *tesis sobre el concepto de historia* o *tesis sobre la filosofía de la historia*, plantea y sintetiza su pensamiento y su visión de la historia que es fundamental rescatar para cualquier historiografía que se llame a sí misma como “crítica”. Aunque haya sido poco considerada en su momento, el aporte de Benjamin sigue siendo fundamental en pleno contexto neoliberal.

Una de las ideas centrales respecto a sus tesis, respecta a lo que concierne al pasado. Para Benjamin, el pasado no es cerrado, no se encuentra totalmente definido, de hecho, es abierto, es en el momento de las *emergencias,* cuando se hace historia *a contrapelo*, cuando este pasado cobra vida y se nos presenta con toda su potencialidad (Benjamin 2008, 305). Una visión sustentada desde una posición materialista, considerando la existencia de grupos asimétricos en el desenvolvimiento del devenir de la humanidad.

Como dice su quinta tesis, la imagen del pasado transcurre rápidamente (Benjamin 2008, 307). Es un momento que se nos esfuma. Debe ser encontrado, y como este es abierto, requiere una precisión respecto de cómo se mire.

El pasado no puede ser conocido tal y como fue, dicho en la sexta tesis, es un recuerdo, un momento que aparece y se esfuma (Benjamin 2008, 307-308). La historia ha sido adueñada por las clases dominantes. Quien estudie el pasado debe darse cuenta de dicha situación, la Historia que llega hasta nosotros no es más que la historia de quienes han vencido, no de quienes perdieron. Se debe notar una emergencia fundamental, que ni siquiera los muertos estarán a salvo si el enemigo vence, y el enemigo ha vencido desde hace tiempo. Dicha

reflexión cobra sentido en una época de lucha y proyección revolucionaria. Para Benjamin, la derrota del proletariado es su negación histórica en la Historia, en el quehacer de quienes, tras seguir en las posiciones de poder, sigan contando las cosas como piensan que son.

Por esta cuestión, el pasado necesariamente es una disputa entre diversos proyectos, lo que conocemos como Historia, no es más que el relato de quienes lograron vencer. El historicismo ha intentado convencernos de que aquella es la historia tal como ocurrió, justificando entonces y posicionándose del lado de quienes ejercen la dominación.

La novena tesis, una de las más interesantes del texto (Benjamin 2008, 310). En ella, Benjamin habla del Ángel de la Historia de Paul Klee, donde el rostro del ángel se muestra impactado, hay algo que lo horroriza, como si estuviera observando horrores indescriptibles. Y aquello, que lo mantiene es la historia, la decadencia de nuestra civilización. Este ángel, según Benjamin, quisiera recomponer el daño, revivir a los muertos, regresar el tiempo y permitir que ocurra otro desenlace. Sin embargo, hay una fuerza mayor que lo aleja de dicha posibilidad, hay un huracán que provoca que sus alas vayan en el sentido contrario al que desea, el mismo sentido del curso de la historia, dicho huracán es el concepto de progreso.

Benjamin es un autor que crítica duramente el progreso. Mucho antes de la llegada del posmodernismo, manifestó la necesidad de detener esta locomotora que ha provocado vidas fantasmagóricas. Su visión de la historia es pesimista. Durante la acumulación de siglos de historia, solo se encuentran ruinas y calamidades. La historia no es la evolución ha sociedades mejores, si no la ruina de la civilización. Peor aún, "*No hay ningún documento de cultura que no sea al tiempo documento de barbarie*." (*Benjamin* 2009, 309)

La historia se ha construido en base a profundas desigualdades sucedidas una tras otra. Los beneficios de una cultura, del progreso de dicha sociedad, se basan precisamente en el sometimiento de ciertos grupos para que otros puedan usufructuar de esto:

> La superioridad con que la historia cultural suele presentar sus contenidos es una apariencia que deviene de una falsa consciencia. El materialista histórico adopta una actitud bien reservada frente a dicha historia cultural. Para justificar esta actitud, basta solamente con echar un vistazo al pasado: todo el arte y la ciencia que el materialista histórico perciba tiene sin duda una procedencia que él por cierto no puede contemplar sin horror. Pues todo eso debe su existencia no tan sólo al esfuerzo de aquellos grandes genios que lo han ido creando, sino también –en mayor o menor grado– a la esclavitud anónima de sus contemporáneos" (*Benjamin 2009,* 80)

Es por ello que, en la décimo segunda tesis, plantea la idea de la historia como redención, elemento mesiánico que Benjamin plantea como teología respecto a terminar con la forma en que la historia se ha desenvuelto (2008, 313-314). Sin embargo, dicha cuestión no puede estar basada en la utopía de la emancipación de las generaciones futuras, artilugio bien utilizado por la socialdemocracia, por el reformismo, por el progreso, inclusive por las tendencias revolucionarias dominantes de la época, de las cuales Benjamin poco lugar

tuvo como teórico. La clase dominada actual es la vengadora de las generaciones anteriores. La historia debe permitir un proceso de rechazo, de indignación acerca de la esclavitud de las personas que han venido antes que nuestro tiempo, que han sufrido ese estado de excepción.

"*historia es objeto de una construcción cuyo lugar no está constituido por el tiempo homogéneo y vacío, sino por un tiempo pleno, «tiempo - ahora».*" (Benjamin 2008, 315) En la décimo cuarta tesis, como bien dice el extracto la historia no se basa en el tiempo propio de la física, es un tiempo que tiene un significado en el aquí y ahora. En distintos momentos, la historia va teniendo significados distintos, depende de nuestro contexto concreto como podamos aproximarnos y hacer que dicho "tiempo ahora" este lleno de experiencia y de vida.

El historicismo ha traído consigo una visión del presente netamente como continuación del pasado; como punto intermedio entre este último y el futuro. Es la visión del progreso, de que la historia posee un sentido, en algún futuro este se muestra con toda su fuerza. En la tesis décimo sexta, nos plantea saltar el continuum de la historia, aquella es la misión de quienes se encuentren instruidos en el materialismo histórico (Benjamin 2008, 316). Vivir el presente realmente no como mera continuación del pasado, esa es la cuestión fundamental, recuperar la historia, acabar con la calamidad.

El concepto de historia de Benjamin, esta fundamentalmente basado en las proposiciones políticas de Marx. Gran parte de su aporte, se encuentra en la misma línea de la célebre tesis final de Feuerbach, "Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo.¨ (Marx y Engels 2010, 10). Benjamin sostuvo que detener el tiempo de la acumulación del capital es transformar materialmente esta realidad, de allí que su aporte para la construcción de historia desde las otredades sea fundamental.

Al mismo tiempo, hace una fuerte crítica al pensar que la revolución sea un inevitable, debido a la evolución lineal del tiempo. La labor revolucionaria es un salto al tiempo ahora, no una continuación mecanicista de las épocas anteriores.

El concepto de historia en G. Debord

Nacido en Francia, siendo parte importante de los eventos ocurridos en el mayo del 68', Guy Debord fue un filósofo proveniente desde raíces marxistas. Sin embargo, en un contexto de Guerra Fría y en cuanto a los comienzos de la revisión de la Revolución Rusa, presentó fuertes críticas al modelo leninista y al estalinismo, como formas no realmente proletarias de organización. Probablemente, dichas cuestiones lo han mantenido alejado de los círculos académicos más tradicionales y hacia los intelectuales de izquierda enraizados en concepciones en ocasiones vagas de las obras de Marx y de las experiencias revolucionarias. Debord ha terminado siendo una especie de paria para el pensamiento crítico europeo, por lo tanto, con mayor razón, para el latinoamericano.

Debord formó junto a Gianfranco Sanguinetti, Asger Jorn, Raoul Vaneigem, Constant Nieuwenhuys, por nombrar algunos, la denominada Internacional Situacionista. Pese a sus pocos años de acción, el grupo fue un apoyo importante en los hechos ocurridos en Francia en 1968 participando en protestas y en organizaciones que nacieron del calor de la efervescencia social. Cercanos a autores como Lefebvre y al grupo *Socialisme u Barbarie*, presentaron propuestas cercanas al Comunismo de Consejos y criticaron con fuerza la civilización occidental y las consecuencias del trabajo asariado. La producción intelectual de Debord ha influenciado fuertemente autores como Anselm Japee, teórico de la nueva crítica del valor, o la revista Tiqqun, quienes se han reivindicado como continuadores de las teorías situacionistas y como participantes de una renovada forma de entender el comunismo más allá de la visión estatal o soviética de este.

La obra principal de Debord, y también una de las fundamentales de la Internacional Situacionista, es la *Sociedad del espectáculo*, que a partir de un análisis marxista intenta crear una nueva visión de la sociedad del capitalismo avanzado introduciendo el concepto principal de la obra de Debord, el espectáculo. El espectáculo es una forma nueva de relación social, solo posible a partir de la introducción de la lógica de la mercancía en todos los ámbitos de la vida, cuestión presente en planteamientos de Marx, pero imposible de determinar en el siglo XIX (1995, 8-10). Entonces, vivimos en un mundo de representaciones, un mundo mediado por imágenes de las cosas que creemos vivir, sustituyendo las relaciones directas y la experiencia real. Esa es la tesis fundamental de su planteamiento.

La obra se separa en varios capítulos de los cuales nos interesan dos: *Tiempo e Historia* y *El tiempo espectacular*. El concepto de historia de Debord es a veces esquivo debido a la forma de escritura que posee el texto, sin embargo, esta indirectamente presenta en toda su argumentación y relacionado directamente con el concepto de tiempo. Para ello, realizaremos un esbozo de sus planteamientos de ambos capítulos comenzando por cómo se ha materializado la relación entre sociedad, tiempo e historia, durante diversos períodos para culminar entiendo cuál es su concepto de historia en el contexto actual y la necesidad de recuperarla.

Como primer punto a considerar, Debord establece la relación entre la forma de producción y forma de vivir el tiempo que cada sociedad tiene. Las primeras sociedades que denomina estáticas son las que aún mantienen una fuerte relación con la naturaleza, son sociedades que viven un tiempo cíclico ya que se encuentran fuertemente relacionadas con las estaciones del año, con la cosecha, en definitiva, con los ciclos del mundo natural (1995, 79-80).

A partir del desarrollo de la propiedad, existe una clase que se apropia de la producción y se separa de la mayoría de las personas, que continúan viviendo el tiempo cíclico. Estas sociedades comienzan con la crónica a relatar la sucesión de dinastías y la relación entre su existencia y lo divino y mitológico, de la cual se han apropiado. Debord lo relaciona con las civilizaciones china y egipcia (1995, 83).

En el caso de las comunidades griegas, Debord plantea que el razonamiento de la historia no puede estar separado del razonamiento sobre el poder. En Grecia, la democracia solo puede existir a partir de un grupo de personas libres que están separadas de la vida productiva (1995, 84-85). Los que viven de verdad en Grecia son quienes no trabajan, forma materialista de analizar la historia que ya habíamos notado en Benjamin.

Con la aparición de las religiones semihistóricas derivadas del judaísmo se produce una doble cuestión (Debord 1995, 85-87). Por un lado, continúan ciertos elementos del tiempo cíclico, pero, por otra parte, aparece la idea del tiempo irreversible, aparecido desde la llegada de Jesús o Mahoma. Es el tiempo donde aparece lo histórico, es el devenir hacia un determinado final, el juicio final o el paraíso. Existe una finalidad de la experiencia histórica desde la visión religiosa.

La Edad Media fue un periodo durante el cual esta visión semihistórica se mantuvo presente en toda Europa (Debord 1995, 87). A finales de dicho período, la idea milenarista representa el sentir de la vivencia de lo histórico, situación que ha permeado gran parte de las comunidades del continente, es la resistencia de los campesinos en revuelta, una resistencia a la vivencia de la historia como goce de unos pocos y el fin del tutelaje patriarcal feudal.

Con el Renacimiento, el sentimiento histórico del tiempo irreversible aparece en la acumulación del conocimiento, la ciencia y en la experiencia de las comunidades libres (Debord 1995, 88-89). Así también, en la aparición del poder desacralizado del Estado que Maquiavelo crítico. El Estado absoluto monopoliza la experiencia histórica y crea la base con que la burguesía comenzará a articularse como clase capaz de difundir una nueva visión de tiempo y un valor no existente en la historia de la humanidad: el trabajo.

La burguesía es la única clase en la cual el trabajo es un valor en sí y se encuentra separado de la vida cotidiana y la experiencia de quienes vivían en el tiempo cíclico (Debord 1995, 90-91). El advenimiento de la burguesía trae consigo el tiempo profundamente histórico, es el tiempo absoluto, de intervalos iguales entre sí, la visión física del tiempo. Con la burguesía, el tiempo irreversible permea a toda la sociedad de arriba hacia abajo. Todo el mundo en general, se encuentra ahora condicionado por lo histórico, no tan sólo las clases dominantes. Lo diferencia de aquel tiempo para unos pocos de épocas anteriores, pero no un tiempo para sí, en el caso de las clases oprimidas:

> Así la burguesía ha hecho conocer y ha impuesto a la sociedad un tiempo histórico irreversible, pero le impide su *uso*. "Hubo historia, pero ya no la hay", porque la clase de poseedores de la economía, que no puede romper con la *historia económica*, debe también reprimir como una amenaza inmediata todo otro empleo irreversible del tiempo. (Debord 1995, 91)

La burguesía se adjudica para sí como clase propietaria y dominadora, el uso del tiempo. Por ello, para Debord, con el advenimiento del Espectáculo el tiempo deja de existir al igual que la historia. El tiempo irreversible se ha unificado de manera mundial (Debord 1995, 93). Pero, es el tiempo de las cosas, el tiempo de la producción económica, del mercado

mundial. Por primera vez, la Historia Universal haya bajo de sí una misma concepción del tiempo.

En el capítulo del tiempo espectacular, Debord plantea que el tiempo irreversible de intervalos equivalentes, tiempo desvalorizado, propio de la producción, al introducirse la lógica y experiencia de la mercancía en todos los ámbitos de la vida se transforma en el tiempo espectacular:

> El tiempo pseudo cíclico consumible es el tiempo espectacular, a la vez como el tiempo del consumo de las imágenes, en sentido estricto, y como imagen del consumo del tiempo, en toda su extensión el consumo seudocíclico de la economía desarrollada se encuentra en contradicción con el tiempo irreversible abstracto de su producción. Mientras el tiempo cíclico era el tiempo de la ilusión inmóvil, vivido realmente, el tiempo espectacular es el tiempo de la realidad que se transforma, vivido ilusoriamente. (Debord 1995, 96)

El tiempo espectacular es un tiempo pseudo cíclico porque relaciona aspectos repetitivos y naturales, como las vacaciones, descanso de fin de semana, días, estaciones del año; con la vida productiva del trabajo propia del tiempo irreversible de la burguesía (Debord 1995, 95). Es un tiempo de ilusiones, de una realidad que se transforma, pero no es vivida por quienes está insertos en ella, aunque en apariencia si lo sea. Es la imagen del consumo del tiempo, así como el consumo de imágenes. Es la ilusión de una vida vivida a partir de imágenes.

Según Hegel el tiempo es la alienación necesaria para perderse y encontrarse, transformándose en un otro, sentido plenamente dialéctico (Debord 1995, 99). Pero en el tiempo actual, de una alienación dominante y espacial, la sociedad separa al individuo de su actividad, la actividad que le roba, el trabajo, y lo separa de su propio tiempo. El tiempo espectacular prohíbe su única amenaza: la experiencia viviente del tiempo. Recordemos que Marx, principalmente en el Capital, pero también en otros textos, había advertido este elemento fundamental.

Esto quiere decir que, en el Espectáculo, como fase avanzada del capitalismo, el tiempo no se vive, es la ilusión del trabajo y el consumo masivo que permea a toda la sociedad de que supuestamente se vive el tiempo y por lo tanto se está viviendo la historia. Debord termina el capítulo con la frase: "El mundo posee ya el sueño de un tiempo del cual debe ahora poseer la conciencia para vivirlo realmente." (Debord 1995, 100) En otras palabras, hay una experiencia del tiempo irreversible a partir de este mundo construido desde la burguesía, pero ese tiempo no es un tiempo vivido realmente, es una imagen de dicho tiempo en la que se basa la vida de todos nosotros. Por lo tanto, el elemento revolucionario debe consistir en la acción de reapropiarse de ese tiempo quitado, y vivirlo plenamente. Este sueño, es el sueño de todos los grupos subsumidos al tiempo del trabajo. Quienes han vivido la dominación del capitalismo.

¿Historiografías posibles desde el sur global?

Volviendo al punto de inicio respecto a la historia e Historia, debemos realizar un pequeño alcance en relación a estos dos autores. En el caso de Walter Benjamin, su argumentación toma en cuenta las dos acepciones del concepto, por lo que podemos tomar elementos para ambas cosas. Por el otro lado, con Guy Debord, estamos hablando de la historia y del tiempo, no de la ciencia histórica, aun así, la visión del tiempo espectacular que hemos revisado presenta la necesidad en sí misma de una nueva Historia, para entenderlo a cabalidad, romper con este y reapropiarse del tiempo.

Veamos ahora como sus postulados nos sirven como base para estas posibles historiografías desde el sur global. A partir de Benjamin, es necesario considerar principalmente tres aspectos fundamentales. El primero es su idea del pasado abierto, es decir que el pasado es visto a partir de esos momentos donde este relampaguea y se esfuma, cuando podemos desentramar sus características desde nuestro presente (Benjamin 2008, 307-308).

En segundo lugar, considerar que la Historia, necesariamente ha sido el relato de los dominadores, de los vencedores. Las historiografías posibles deben considerar el hecho de que "*ni siquiera los muertos se salvarán si el enemigo logra vencer*" (Benjamin 2008, 308). Entonces, debemos encontrar en cada contexto no tan solo las particularidades de su tiempo, también las propias contradicciones y relaciones de dominación existentes. Por ello entran a la discusión perspectivas historiográficas como lo son la decolonialidad y los estudios subalternos.

Por último, considerar lo que podemos denominar la idea redentora de la historia. Las historiografías posibles deben considerar no el sueño de la humanidad liberada, sino el quiebre de las sucesivas generaciones esclavizadas, de la calamidad que el curso de la historia ha traído a nuestras vidas, y a las vidas de los sectores más marginados de la sociedad actual (Benjamin 2008, 306). Una Historia que no se posicione desde el progreso, inclusive ni siquiera desde la Modernidad, volveremos a este idea más adelante.

Por el lado de Debord, su planteamiento del tiempo espectacular y del Espectáculo como nueva fase del capitalismo, ha hecho una profundización no tan sólo de los postulados de Marx y el fetichismo de la mercancía, nos hace enfrentarnos con la mayor tristeza de nuestros días: no estamos viviendo realmente, y la impotencia de los grupos sometidos a poder construir un mundo desde sus propias concepciones.

Nuevas historiografías deberían considerar este aspecto fundamental, cómo hemos vivido durante estos últimos años la introducción al tiempo abstracto de la producción, reimpulsado desde el Neoliberalismo. Cómo hemos entrado en esta fase de alineación espacial y temporal que pareciera jamás acabar. Y que es precisamente, esta situación la peor de todas, pareciera que el sistema no se acabará jamás, es más probable que el mundo entero estalle antes que eso.

Las cuestiones fundamentales de las que plantea Debord se refiere a la experiencia del tiempo, si este se vive realmente o no, y en la Historia podemos revelar con nuevos estudios

y aproximaciones no tan solo la existencia de distintos modos de vivir el tiempo, si no como estos cambian de sociedad en sociedad y en el transcurso de la historia, trayendo consigo cambios y permanencias. No existe una única forma de vivir el tiempo, de relacionarse socialmente.

Es una historia que necesita posicionarse con fuerza en el hoy, para poder desentramar los procesos del pasado y establecer pautas nuevas. Las nuevas historiografías críticas necesitan ser un aporte para detener el continuum de la historia, y para conseguir revertir el tiempo espectacular, y volver a la experiencia real. Entonces, se transforma necesariamente en una Historia popular y social.

Entonces, llegados a este punto nos proponemos esbozar de manera general ideas respecto a las historiográficas posibles, respecto a dos puntos principales, el materialismo histórico como metodología de creación histórica, la deconialidad y los estudios subalternos como formas de posicionarnos desde ese sur global desde donde hemos leído a ambos autores.

Se nos acusará de plantear al final respecto al uso del materialismo histórico luego de haber explicado y dialogado con teorías de dos autores marxistas. Si es cierto, no se trata de una desacreditación, se trata de una actualización contextualizada. Antes de esto, brevemente, considerar que ni Benjamin ni Debord han resultado "útiles" para el marxismo tradicional, ortodoxo, o clásico. De hecho, Debord es un fuerte crítico del leninismo, de la idea de vanguardia y de la Unión Soviética, la misma experiencia del mayo del 68' situó a los situacionistas más cercano a asambleístas y anarquistas que a los viejos partidos del proletariado francés.

Marx en su análisis de la sociedad capitalista desarrolló una serie de cuestiones fundamentales para su entendimiento, sin embargo, como toda teoría, no puede plantearse como una cuestión total capaz de entenderlo todo. El mismo Marx planteaba que no se consideraba marxista. Junto con ello, toda la caricaturización de su obra y el trabajo de los Partidos de vanguardia en convertir sus ideas en una simplificación de fases históricas y en la inevitabilidad de que algún día ocurriría la revolución social.

Compartimos el análisis de Grosfoguel (Grosfoguel y Castro Gómez 2007, 70) de considerar la teoría de Marx como una teoría pensada desde y para Europa, creemos necesario revitalizarla, hacerla dialogar con la realidad a la que nos enfrentamos. El marxismo como toda ideología nacida desde la Modernidad y Occidente oculta una serie de cuestiones de las que tratan los estudios subalternos y decoloniales. Por primera vez, se visibilizaron actores y procesos históricos de exclusión que trajeron nuevas categorías a la siempre condición de clase. La raza, la etnia, el género, la cultura, se convirtieron en puntos de referencia necesarios para evidenciar los otros rostros de la dominación, ya no necesariamente pura y llanamente económica.

Los estudios subalternos nacidos en la India, comienzan a graficar en una nueva historia la subordinación que significa encontrarse en una colonia. La colonialidad es la cara oculta

de la modernidad dirán algunos autores decoloniales. Veamos algunos elementos centrales de ambas perspectivas.

Hacia un pluriverso y una ecología de saberes

Aunque algunos autores como Mignolo (Migonolo 2010, 19-22) plantean un claro rechazo al marxismo, no nos interesa profundizar demasiado dicha cuestión, creemos válido rescatar ciertos aspectos que hemos estado discutiendo hasta ahora. Probablemente, en ningún otro período de la historia se ha vivido bajo la lógica de la mercancía y su producción. Por el otro lado, en ningún otro período el paradigma occidental (con todo lo que conlleva: liberalismo, fascismo, marxismo) había sido tan cuestionado como una forma de dominación, de pensamiento Universal (del que Marx también cae) de un localismo reducido con demasiado egocentrismo, el europeo.

Como afirma Sousa con su concepto de *ecología de saberes* (2006, 78) debemos comenzar por hacer dialogarlas distintas teorías y formas de conocimiento existentes, desde las cuales, las europeas serían una más dentro de muchas. Muchos reacios a las nuevas ideas o a perder las bases de sus teorías o alérgicos a la "posmodernidad" creerán que esto provocará un relativismo feroz y una despolitización y pérdida del foco histórico.

En la actualidad, el conocimiento se encuentra construido desde una posición desde donde se establece la validez del saber, versus una otredad que no existe, no es considerada, la discusión epistemológica se encuentra en un punto muerto. Durante siglos occidente estuvo marcado por la monocultura del tiempo (De Sousa Santos 2006, 75), pensó que su forma de entender el tiempo era única e universal, válida socialmente y culturalmente para todas las geografías que existieran en el planeta.

A la vez, una monocultura del saber (De Sousa Santos 2006, 75), que estableció solo como el método científico capaz de dar cuenta de la realidad que nos rodea. Dejando detrás, el conocimiento consuetudinario u otras aproximaciones frente a la realidad.

Lo que se necesita es visibilizar las relaciones de dominación en cada contexto, como plantea Foucault en su propuesta de Historia (Márquez 2014, 213). Se trata de mostrar los otros rostros de la Modernidad: el o la indígena, el negro o la negra, la mestiza y el mestizo, por nombras algunos. Así mismo, reconocer las consecuencias que el sistema capitalista ha traído a nivel mundial, pero también estableciendo sus particularidades locales, el mismo Marx entendía que el sistema se adecuaba a cada realidad, no era una maquina uniforme desplegada mundialmente.

El diálogo es posible, relacionar teorías, hacerlas entrar en crisis, y crear teorizaciones nuevas. La teoría y práctica deben estar sumamente compenetradas. Ejemplo claro de lo que Grosfoguel (2008 ,213) llama transmodernidad, son los zapatistas, quienes han realizado una verdadera mixtura no impositiva de ciertos elementos occidentales con sus propias cosmovisiones indígenas. Es el concepto de la retaguardia, del andar preguntando y conversando para sumar fuerzas en el proceso, no el grupo de intelectuales que dirige el proceso. Idea que se contrapone con el estilo político partidista leninista de una vanguardia

de intelectuales, expertos en la acción sobre las masas (2008, 214). Lo anterior debido a la imposibilidad de que los grupos marginados de la sociedad sean capaces de encontrar por sus propios medios una teoría que les libere. El universalismo transmoderno, no se establece a partir de una abstracción válida como prefiguración de la realidad, es una propuesta construida a partir del diálogo de distintas realidades.

La historia, en su devenir, entendida desde y para Europa posee ciertas características que no han sido tomadas en cuenta por esta zona del mundo. Se nos enseña Historia Universal con una clara matriz mediterránea, ¿es acaso aquella la Historia Universal? Para Hegel, la Historia Universal es el desarrollo del Espíritu Universal, en sus diversas fases. Mediante una dialéctica lineal, las sociedades se complejizan, por lo tanto, es posible datar el grado de desarrollo del Espíritu en ellas:

> La historia universal representa, como hemos dicho anteriormente, la evolución de la conciencia que el espíritu tiene de su libertad y también la evolución de la realización que esta obtiene por medio de tal conciencia. La evolución implica una serie de fases, una serie de determinaciones de la libertad, que nacen del concepto de la cosa, o sea, aquí, de la naturaleza de la libertad al hacerse consciente de sí. La naturaleza lógica y todavía más la naturaleza dialéctica del concepto en general, que consiste en que el concepto se determina, se da determinaciones y luego las anula de nuevo y, mediante esta misma anulación, consigue otra determinación positiva más rica y concreta — esta necesidad y la serie necesaria de las puras determinaciones abstractas del concepto son estudiadas en la lógica—(2005, 225)

Este desarrollo, evolución de la conciencia, establecida a partir de la dialéctica, negación de fases anteriores, no se encuentra de manera igual en todo el mundo existe un lugar privilegiado en el cual se ha dado, ese lugar es Occidente, configurándose Oriente como un primer momento: "*La historia universal va del Oriente hacia el Occidente. Europa es absolutamente el fin de la historia universal*" (Hegel 2005, 136)

La Historia Universal se mueve desde Oriente hacia Occidente. Asia representa la infancia del Espíritu, que una vez llegado a Europa logra desplegar todas sus capacidades. América, llega entonces a ser parte mediante la inclusión al mundo occidental, la conquista, sus pesares y horrores, la integran a la manifestación máxima del Espíritu, pero negando totalmente sus raíces y adscribiendo a una forma de ver el mundo hegemónica (Dussel 2008, 15-16). Por lo tanto, termina siendo descartada como una validez real de existencia, situación similar a la África:

> Por eso abandonamos África, para no mencionarla ya más. No es una parte del mundo histórico; no presenta un movimiento ni una evolución, y lo que ha acontecido en ella, en su parte septentrional, pertenece al mundo asiático y europeo. En esta parte, Cartago fue un momento importante y transitorio; pero siendo colonia fenicia, pertenece a Asia. Egipto habrá de ser considerado, al hablar del tránsito del espíritu humano de Este a Oeste; pero no pertenece al espíritu africano. Lo que entendemos propiamente por África es algo aislado y sin historia, sumido todavía

> por completo en el espíritu natural, y que solo puede mencionarse aquí, en el umbral de la historia universal. (Hegel 2005, 298)

Enrique Dussel (2008, 15) nos plantea que Europa terminará configurándose como el centro de la historia y del desarrollo del pensamiento. El resto del mundo queda negado. A la conquista militarl se le continua con una conquista espiritual (Dussel 2008, 70), que determina una forma específica de ver el mundo, siendo validada a nivel universal, dejando atrás otras maneras de existencia previas al proceso.

Frente a esta situación, es necesario revalidar tanto la producción de conocimiento, como la experiencia histórica desde estas partes del mundo, sin negar todos los procesos que han ocurrido, tampoco cayendo en localismos exacerbados. No se trata en ningún momento de fundamentalismos locales, más bien la cuestión se trata de un pluriverso dialogado, es decir varios universos capaces de conversar entre sí. Al menos esa es la propuesta de que autores como Dussel, Sousa Santos y Grosfoguel nos invitan a plantear.

De qué forma entonces cambiaría el ejercicio historiográfico. Estamos ante nuevos temas, nuevos sujetos históricos. Por lo tanto, se deberían poner énfasis en las viejas metodologías. No seremos capaces de entender de qué manera funciona la dominación colonial, sin que tengamos una lectura entre línea, a la hora de analizar nuestras fuentes, independiente de su naturaleza, vislumbrando cuales son los discursos y las validaciones que se encuentran detrás de ellas.

Estudios subalternos desde Latinoamérica

Los estudios subalternos tienen su nacimiento en Asia, en la década de los setenta. Como Gloria Galindo explica, provienen desde una desilusión de la modernidad que "*coincide con lo que Norbert Lechner llama en el contexto latinoamericano, "el desencanto (del modo de hacer) de la modernidad*." (2010, 4). No es la modernidad en sí lo que se cuestiona, sino la práctica de las diferentes lógicas modernas; política, económica, social, cultural. Sin embargo, aunque esta desilusión hindú y desencanto latinoamericano tienen en común la experiencia del legado de la imposición de la modernidad por el colonialismo europeo, responden a articulaciones histórico temporales diferentes.

Los estudios subalternos nacen desde autores como Guha, como una forma de evidenciar en términos políticos el proyecto del estado-nación en un contexto colonial. La historiografía hegemónica cumple una función de invisibilización de la opresión y la exclusión vivida en las sociedades colonizadas (Carrasco 2015, 8). Esta perspectiva aborda el pasado desde otra perspectiva buscando un análisis de categorías no tomadas en cuenta como sectores marginados de los trabajadores y grupos campesinos, es una mirada a la sociedad en su complejidad.

Con una clara crítica a las nociones deterministas económicas, los historiadores desde esta perspectiva tomarán como punto central las prácticas culturales. Anclada en la noción de hegemonía de Gramsci (Galindo 2010, 2-3), el pensamiento subalterno entenderá que en toda relación de dominación existen resistencias y formas hibridas de existencia.

La limitancia de su enfoque estará dada en su intento de validar académicamente sus perspectivas, dejando una suerte de incongruencia entre su discurso y práctica. Por una parte, se intenta rescatar aquella visión de los sometidos por la sociedad, pero, por otra parte, este intento de hablar por una otredad, deja de lado a ese otro, convirtiéndolo en un mero ejercicio que reemplaza la acción elitista de hablar por el pueblo a un nuevo nivel (Bustos 2002, 248). Debido a esta razón, los estudios subalternos dejaron clara su labor de acompañamiento a procesos de revitalización cultural y luchas políticas, como un aporte desde la construcción historiográfica.

En Latinoamérica, Beverly se preguntaba a finales de los noventa del siglo pasado, de qué manera la historiografía subalterna era capaz de hablar por un otro, realmente desde una perspectiva subalterna, tomando en consideración el impacto que podría tener esta construcción académica, tanto en el amplio campo de la historia social, como en los propios procesos de los subalternos estudiados (2004, 12).

En este particular sur, el de América Latina, el proceso colonial vivido por la invasión de las potencias europeas ha significado toda una experiencia respecto a las categorías subalternas desde lo indígena o lo mestizo. El estado-nación latinoamericano nace desde la elite criolla, grupo que se auto adjudica el pensamiento de la nación y la construcción histórica, por sobre el resto de la población (Galindo 2010, 12). A la vez, el estudio subalterno en esta región debe considerar la intersección de elementos variados como lo son criterios de raza, de etnicidad, de género, de clase. Entonces, el mundo subalterno tendría diversas manifestaciones, diferentes caras. Puede mostrarse desde la experiencia indígena, negra, mulata, desde sectores marginales urbanos, desde la vida de mujeres campesinas, son múltiples sus posibilidades, la subalternidad es migrante.

Ileana Rodríguez ha discutido en torno a las posibilidades que plantea la idea de subalternidad. Claramente la categoría de clase, ha sido poco fructífera para poder dar cuenta de las distintas situaciones que viven los sectores marginados de la sociedad (2001, 15). Es entonces que, desde una propuesta enfocada a procesos de liberación, es necesario tomar una visión más amplia, de allí la aparición de lo subalterno. El concepto de opresión anclado en la clase, deja de lado otras dimensiones que están atravesadas por el género, por la raza, por la etnia. La reformulación de la opresión pasa por hacerla más comprensiva, analizar todas sus manifestaciones, a la vez que permite tomar estos nuevos rostros en cuanto portadores de agencia (Galindo 2010, 2-5).

Esta interseccionalidad de dimensiones, está atravesada por la experiencia de la modernidad del Estado colonial, del estado-nación criollo y por modernización forzada, que excluye a grupos importantes de la población de cada país. Aspira a la modernidad, pero a la vez es un quiebre respecto al resto de la sociedad:

> En este sentido, subalterno viene a ser un interruptus, aquello que viola los códigos; lo que existe como excrescencia, un cuerpo extraño en la lisura que aspira a la modernidad. La insurgencia, la desobediencia, la trasgresión y hasta las estructuras de la sensibilidad como el resentimiento, el rencor, son expresiones de esa

> heterogeneidad radical que impide que la sociedad sea "transparente a sí misma" (Rodríguez 2001, 19-20)

La experiencia de la violencia acumulada históricamente por los cuerpos es uno de los determinantes de lo subalterno, como forma de expresión y de vida (Galindo 2010, 10-12). La intersección se da a niveles multiculturales dependiendo de la experiencia particular, teniendo significados distintos, trazadas bajo la violencia, desde sectores hegemónicos o desde sectores también subalternos.

La exclusión y la opresión crean también movimientos de resistencia de acuerdo a Ileana Rodríguez, donde la hegemonía colonial, nacional, estatal no es capaz de penetrar completamente provocando contra-discursos, creando un conflicto entre cadenas de significados incompatibles (2001, 38). Es el sujeto negado quien también niega y crítica al nacionalismo criollo.

Son los significados de las distintas prácticas históricas los que dan sentido a procesos de resistencia o de reapropiación que actualmente viven los grupos subalternos (Cárcamo 2015, 7). Este crisol de posibilidades dentro de subalterno abre muchas posibilidades de aproximación a realidades, que, teniendo un común detonante, el estado nacional-criollo, tienen diversas manifestaciones y comportamientos.

Reconocemos un aporte fundamental desde esta perspectiva a la construcción a una historiografía que provenga desde el sur. Pero nos planteamos también desde una crítica a sus propias limitaciones. Ya hemos planteado que desde el nacimiento en la india de los estudios subalternos existían ciertas dudas acerca de la real posibilidad de hablar por otro que no necesariamente se comprende a cabalidad. Una Historia contada desde la academia hablando de los grupos subalternos y no una Historia desde lo subalterno. En este sentido, Mignolo (2000, 214) advierte que existe la posibilidad de caer en el mismo ejercicio de la Modernidad, en otras palabras, reemplazar una matriz colonial por otra.

Existe, además, cierta ambigüedad desde los grupos subalternos con respecto al concepto de Modernidad, como lo demuestra Berverly al referirse a los estudios culturales, entendiéndose que lo subalterno es su expresión política:

> El proyecto de los estudios culturales es no romper con los valores de la modernidad. Más bien, el proceso de desterritorialización e hibridación cultural que celebra produce-pero ya en el nivel de las culturas populares o de masas y en un registro post o para-nacional- la teología moderna expresada (...) en desfamiliarización y transculturación. Se trata de transferir la negatividad constitutiva de lo subalterno a los estamentos de la cultura dominante (incluyendo por supuesto la cultura de la academia y de las ciencias). (Beverly 2004,197)

Sin una crítica profunda a la Modernidad en todas sus dimensiones, es imposible construir una Historia desde otras perspectivas. La discusión no debe centrarse solamente en acerca de los sujetos históricos, o las categorías que permiten explicar de manera más comprensiva la dominación, considerando todos sus aspectos. Se ha hecho necesario la discusión

epistemológica acerca de cómo se construye y valida el conocimiento. Y, sobre todo, si el espacio académico es o no el privilegiado en estos asuntos (Pageau 2011, 5-6).

Referente este último punto, el ejemplo más claro es que gran parte de la producción de la escuela de estudios subalternos está escrita en inglés, desde el norte. En otras palabras, se mantienen una serie de limitantes coloniales, aún presentes, poco visibles y tomadas en cuenta (Bustos 2002, 12-13). Quizás, este sea un aspecto fundamental para analizar el real impacto de esta tendencia historiográfica en el común de la población latinoamericana, y más aún, a los sujetos que supuestamente están siendo interpelados desde la subalternidad.

Conclusiones y proyecciones

Las viejas nociones clásicas de los estudios históricos han ido siendo críticas en nuestras latitudes por una serie de perspectivas historiográficas, como lo han sido la escuela marxista, la historia social, indígena, femenina, subalterna, entre otras. Por lo que el ejercicio histórico ha requerido repensarse. A la vez, tomando en cuenta que este se construye como discurso y noción de realidad, sin caer en la incapacidad posmoderna de la imposibilidad de entender el mundo (Cárcamo 2015, 7).

Hablamos de historiografías posibles entendiéndose que existen más de una historiografía, dependiendo de quien la escriba, enfoques de género, de etnia, de raza, de cultura, pueden ser construidos. No existe la Historia, sino las Historias. Por otro lado, la misma existencia de esta forma única del tiempo pseudo cíclico del Espectáculo, no tan solo crea resistencia en el primero mundo, existen fuertes resistencias aún en el mundo rural e indígena, existen otras formas de tiempo al margen del mismo sistema. Las distintas formas en que esta forma única ha sido impuesta a nivel mundial, también aporta a comprender la complejidad de los comportamientos en el tercer mundo.

El pasado continúa abierto y el desafío está en la creación de las Historias que faltan para que comprendamos de acuerdo a nuestros propios criterios la historia que ha ocurrido. No continuar mirando eternamente a ese centro del mundo para que seamos ilustrados (Dussel 2008, 15 -121). Eso también va de la mano de entender el capitalismo como sistema global que intenta homogeneizar bajo su forma de tiempo abstracto a todo el mundo. Sin embargo, resistir es también evitar la homologación a seres iguales, de reconocer la diferencia, de una interculturalidad donde existe horizontalidad en el diálogo.

La emergencia de nuestro tiempo, parafraseando a Benjamin, consiste en permitirnos nuevas formas de construcción de rescate de la oralidad de la experiencia, de visibilizar cuestiones donde antes no habíamos mirado, de potenciar las teorías revolucionarias para que cumplan sus fines originales, y no transformarlas en dogmas, ni en nuevas relaciones de dominación, inclusive si eso consiste en adaptarlas y transformarlas. La crítica a la Modernidad y lo que ha significado debe ser un pilar base. No olvidemos que varias veces se ha hablado de lo Universal solamente considerando a los hombres blancos heterosexuales europeos y provenientes de la elite. La humanidad en su conjunto poco

cabe en esa clásica categoría de la "clase", repetida hasta el infinito por un aprendizaje de manuales.

Las nuevas historiografías deberían considerar la diversidad de experiencias de los habitantes del mundo y sus culturas, sus formas de relación con la naturaleza y el tiempo, sin imponer visiones, creando solidaridades hacia distintas partes del globo. Cabe entonces plantearse profundamente nuestra forma de aprender y producir Historia, compartiendo herramientas y apreciaciones, así como tener en cuenta siempre el hecho de que nuestro contexto es complejo.

La experiencia histórica latinoamericana es única y es distinta a la europea, asiática, africana, etc. Situación similar aplica para cada una de ellas. Lo que estamos proponiendo a partir de Benjamin y Debord no es una cuestión que nos aqueja por igual: construir una Historia capaz de romper con la fantasmagoría de nuestro tiempo, revelar en nuestra experiencia histórica la acción del mundo construido por la burguesía, por la elite criolla, por la tecnocracia actual; y que sea un aporte para detener concepciones hegemónicas como lo son el progreso y la Modernidad.

Entender la historia, en cuanto a devenir desde nuestra experiencia refleja nuestra particular forma en que hemos sido derrotados y derrotadas desde la localización Latinoamericana, por cada uno de los procesos que han implicado una dominación formal y física. A la vez, representa, la forma en que se ha instaurado el tiempo vacío y homogéneo del dominio de la mercancía, en la actualidad el neoliberalismo, provocando una crecida de las diferencias sociales, tomando todas las categorías desde la cual la dominación y diferencias existen y prevalecen.

Si es importante discutir acerca de la experiencia histórica que nos enfrentamos, tiene una gran finalidad intrínseca. Proponer, de manera contextualizada, no universal, pero entendiendo que vivimos bajo un modelo que tiende a la totalidad, una Historia capaz de visibilizar todas las contradicciones de nuestro tiempo y contexto, donde todas tengan un lugar en este pluriverso, levantando una ecología de saberes, un diálogo multiterritorial.

Ya tenemos una claridad referente a complejizar nuestra forma de abordar el desenvolvimiento histórico, considerando la experiencia colonial y las múltiples significaciones que actualmente existe, no siendo todas tomadas en cuenta por la Historia oficial estatal. Debord y Benjamin nos ayudan a encontrar aquellos factores fundamentales en la comprensión de la hegemonía mundial que se nos ha impuesto: el trabajo y la mercancía. Ahora el desafío está en encontrar el resto de factores que aparecen en nuestra latitud concreta, desde el sur global.

Finalmente, el llamado que ambos autores presentaron frente a su tiempo, fue visibilizar las contradicciones de su presente, dos momentos distintos del siglo XX, uno entramado en la crisis del modelo occidental que llevaría a una nueva guerra mundial, otro frente a la última gran resistencia europea frente a las nuevas políticas globales y los sueños de una juventud dispuesta a transformar la vida cotidiana. El llamado consistía en la necesidad de marcar un antes y un después, un salto, una experiencia real del tiempo. Precisamente nuevas

Historias desde el sur, deberían ir en consonancia con la recuperación o creación de nuevas experiencias del tiempo, y con los apellidos que agreguemos desde lo decolonial y lo subalterno, no cayendo en los errores de escribir producción académica para estantes y cerrados núcleos, en otros idiomas, para presentar en pomposos congresos, sino para responder a la emergencia de un tiempo que nos aqueja. Y sin olvidar que "*solo a la humanidad redimida la incumbe enteramente su pasado*" (Benjamin 2008, 306)

Referencias

Aguirre, Carlos. 2012. Walter Benjamin y las lecciones de una historia vista a 'contrapelo'". *Secuencia,* 52: 181-198.

Benjamin, Walter. 2008. *Obras Libro I/vol. 2*. Madrid: Abada Editores.

Benjamin, Walter. 2009. *Obras Libro II/vol. 2*. Madrid: Abada Editores.

Beverly, John. 2004. *Subalternidad y representación: debates en teoría cultural*. Madrid: Iberoamericana.

Bustos, Guillermo. 2002. Enfoque subalterno e historia latinoamericana: nación, subalternidad y escritura de la historia en el debate Mallon Beverley. *Fronteras de la histria*, 7: 229-250.

Cárcamo, Alejandro. 2015. Historiografía posmoderna y estudios subalternos: aproximaciones a la representación histórica de un dispositivo del mundo subalterno. *Cuadernos de Historia Cultural, Crítica y Reflexión*, 5: 1-31.

Debord, Guy. 1995. *La sociedad del espectáculo*. Santiago de Chile: Ediciones Naufragio.

Dussel, Enrique. 2008. *1492 El descubrimiento del otro. Hacia el origen del "Mito de la Modernidad*. La Paz: Biblioteca Indígena.

Galindo, Gloria. 2010. Los estudios subalternos, una teoría a contrapelo de la historia. *Revista Humanas*, 2: 1-23.

Grosfoguel, Alfredo. y Castro-Gomez, Santiago. 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá, Siglo del Hombre Editores.

Grosfoguel, Ramón. 2008. Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial. *Tabula Rasa*, 9: 199-215

Hegel, Georg. 2005. *Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal*. Madrid: Tecnos.

Huizinga, Johan. 1994. *El concepto de Historia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Márquez, José. 2014. Michel Foucault y la Contra-Historia, *Historia y Memoria*, 8: 211-243.

Marx, Karl. y Engels, Friederich. 2010. *Tesis sobre Feuerbach y otros escritos filosóficos*. Caracas: Fundación editorial el perro y la rana.

Mignolo, Walter. 2000. Local Histories – Global Designs. Coloniality, Subaltern knowledges, and border thinking. New York: Princeton University Press.

Mignolo, Walter. 2010. *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolinialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Pageau, Christian. "Hacia nuevos horizontes epistemológicos: subalternidad y descolonización, puntos de convergencia y disidencia." (Ponencia presentada en PRE-CONGRESO ALAS 2011 "Fronteras abiertas de América latina: Geopolítica, cambios culturales y transformaciones sociales", Buenos Aires, 11 mayo, 2011)

Rodríguez, Ileana. 2001. Convergencia de tiempos. Estudios subalternos / contextos latinoamericanos, estado, cultura, subalteridad. Amsterdam-Atlanta, GA: Editions Rodopi.

Sousa Santos, Buenaventura de. 2003. *La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva Teoría Social y una nueva práctica política*. Bogotá: Ediciones Antropos.

Sousa Santos, Buenaventura de. 2006. *Conocer desde el Sur*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales.

Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener

Caminos para el futuro: el futuro y el papel de América Latina en el libro El año 2000, de Herman Kahn y Anthony Wiener

Paths to the future: the future and the role of the Latin-America in the book The year 2000, by Herman Kahn and Anthony J. Wiener

Fabio S. Andrioni
Doutor em História Social
Pós-doutorando
Grupo Khronos; Instituto de Estudos Avançado
São Paulo, Brasil
fsandrioni@gmail.com
http://orcid.org/0000-0002-6017-2141

Resumo: Este artigo analisa as previsões e os planejamentos de futuro apresentados pelos estudiosos do futuro Herman Kahn e Anthony J. Wiener no livro "O ano 2000: uma estrutura para especulação sobre os próximos trinta e três anos". Este artigo é parte constituinte de um estudo mais amplo sobre as teorias de desenvolvimento e as visões de futuro produzidas ao longo dos anos 1960 e 1970 nas Américas. As reflexões sobre o futuro são feitas com base em conceitos e na estrutura interpretativa de Koselleck, porém, também entendemos que essas interpretações sobre o futuro constituem, em algum sentido, alguma forma de reflexão e interpretação sobre a história, já que não conseguem abandonar a história ao abordarem o futuro. Essas visões de futuro, portanto, não tratam exclusivamente do porvir, mas também do entendimento do passado e da organização do presente. No caso aqui analisado, buscamos delinear o tratamento sobre a organização mundial apresentado no livro e os reflexos disso para América Latina, relacionando esses argumentos com diretrizes propostas para a ação estadunidense que aparecem justificadas pelo futuro, mas visando ações presentes.

Palavras-chave: desenvolvimento; teoria; historiografia; futurologia; imperialismo.

Resumen: Este artículo analiza las previsiones y los planes de futuro presentados por los estudiosos del futuro Herman Kahn y Anthony J. Wiener en el libro "El año 2000: un marco para la especulación sobre los próximos treinta y tres años". Este artículo constituye de un estudio más amplio sobre las teorías de desarrollo y las visiones de futuro producidas a lo largo de los años 1960 y 1970 en las Américas. Las reflexiones sobre el futuro se basan en conceptos y en la estructura interpretativa de Koselleck, pero también entendemos que esas interpretaciones

sobre el futuro constituyen, en algún sentido, alguna forma de reflexión e interpretación sobre la historia, ya que no logran abandonar la historia al abordar el futuro. Estas visiones de futuro, por lo tanto, no tratan exclusivamente del porvenir, sino también del entendimiento del pasado y de la organización del presente. En el caso aquí analizado, buscamos delinear el tratamiento sobre la organización mundial presentado en el libro y los reflejos de eso para América Latina, relacionando esos argumentos con directrices propuestas para la acción estadounidense que aparecen justificadas por el futuro, pero visando acciones presentes.

Palabras clave: desarrollo; teoría; historiografía; futurologia; imperialismo.

Abstract: This paper analyzes the future predictions and the plans presented in the book "The Year 2000: a framework for Speculation on the next thirty-three years" by the futurologists Herman Kahn and Anthony J. Wiener. This article is part of a broader study regarding the theories of development and the visions of the future produced throughout the 1960s and 1970s. Our reflections on the future are made on the basis of Koselleck's concepts and interpretative structure. We also understand these interpretations on the future are some form of reflection and interpretation about the history, since they cannot abandon the past. These visions of the future, therefore, do not deal exclusively with the future, but also approach the understanding of the past and the organization of the present. In this paper, we seek to delineate the treatment of the world organization presented in the book and its reflections about Latin America. We relate these arguments with the proposed guidelines for American action that were justified by the future, nonetheless aimed present actions.

Key words: development; theory; historiography; futurology; imperialism.

Fecha de recepción: 5 de mayo de 2018.
Fecha de aceptación: 26 de mayo de 2018.

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Andrioni, Fabio S. 2018. Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 289-314.

Chicago para las Humanidades
Andrioni, Fabio S., "Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 289-314.

APA
Andrioni, F. S. (2018). Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 289-314.

MLA
Andrioni, Fabio S. "Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 289-314. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Andrioni, F. S. (2018) "Caminhos para o futuro: o futuro e o papel da América Latina no livro O ano 2000, de Herman Kahn e Anthony Wiener", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 289-314.

Em 1968, era lançado, no Brasil, o livro "*O ano 2000*: uma estrutura para especulação sobre os próximos trinta e três anos", escrito pelo famoso e polêmico futurólogo, físico e estrategista da guerra atômica, Herman Kahn, e pelo praticamente anônimo cientista político, Anthony J. Wiener. O livro era fruto de trabalhos do *Hudson Institute* sobre o futuro da humanidade.

O Hudson Institute foi o *think tank* montado por Herman Kahn logo que ele saiu da *RAND Corporation*. A RAND era um instituto de pesquisa que, desde 1946, trabalhava exclusivamente para a Força Aérea especulando, planejando e pesquisando sobre a guerra nuclear e as estratégias e táticas para se evitar e, caso necessário, lutar este tipo de guerra (Shrader 2006, 69; Smith 1991, 117; Dickson 1971, 24; Rich 2004, 42; Stevenson 2008, 35-6). Kahn trabalhou na RAND de 1947 a 1960 (Bruce-Biggs 2000, 13, 16-8; Ghamari-Tabrizi 2005, 63, 132-3). Ao sair da RAND, ele fundou, em 1961, seu próprio instituto, o qual intentava atuar na mesma área da RAND, ou seja, o planejamento militar e de defesa para o governo estadunidense (Bruce-Biggs 2000, 133-4; Smith 1972, 2; Ghamari-Tabrizi 2005, 309). Contudo, ao longo dos anos 60, o Instituto, por questões orçamentárias e também pelo recuo de investimentos do governo, buscou ampliar sua atuação. Ao estabelecer relações com outras potenciais fontes de pagamento e com meios para tentar novas fontes, Kahn e o seu Instituto, em 1965, iniciaram um trabalho em conjunto com a Comissão Para o Ano 2000, a qual, por sua vez, era ligada à *American Academy of Arts and Sciences* e financiada por um setor filantrópico de uma empresa fabricante de vidro e cerâmica para finalidades científicas e industriais, a *Corning Glass Foundation*. A intenção da Comissão era traçar as tendências e as bases para o futuro, assim como indicar as consequências que poderiam surgir. O conjunto de relatórios produzidos pelo *Hudson Institute* foram reunidos em 1967 no livro *The year 2000: a framework for speculation on the next thirty-three years*. Esse mesmo livro que foi traduzido para o português em 1968 (Singer 1966, 1, 4, 6-7; Bruce-Briggs 1972, 304; Smith 1972, 4, 13-4; Report 1968, 2-4, 5, 7; Report 1969, 4, 7).

O livro apresenta todo um conjunto metodológico para realizar as previsões, assim como algumas previsões para o ano 2000. Essa metodologia é uma adaptação feita, ao longo dos anos 60, das ferramentas desenvolvidas ao longo dos anos do planejamento militar feito na RAND. Essa adaptação visava a apresentação desse serviço especulativo e de previsão e planejamentos do futuro para outras instâncias dentro do governo estadunidense, assim como para empresas privadas nacionais e internacionais e para os governos de outros países. Porém, não foi só por essa expansão ou por um suposto sucesso das previsões que o livro foi traduzido para o português. Kahn e o *Hudson Institute* já tinham sido polêmicos no Brasil desde 1967, quando foram divulgados pela primeira vez as propostas elaboradas por Robert Panero, membro do Instituto, para a construção de lagos, inclusive um enorme na Floresta Amazônica, visando o desenvolvimento da América do Sul. A questão foi bastante debatida entre políticos e a imprensa brasileiras e gerou rebuliço.

Foi, em parte, essa polêmica que levou à tradução do livro para o português. Outro fator que contribuiu para a tradução do livro em português e a divulgação das ideias do *Hudson Institute* no Brasil foi a atuação o interesse de certos setores políticos e econômicos, principalmente pela figura de Roberto Campos (Panero 1964, 17-8; Fico 2008, 61; Kaufmann, 1964; Smith 2005, 115-6, 232-3; Panero e Kahn 1965, 75; Panero 1967, 1; Albuquerque 1968, 3; Militares, 1968, 6; Deputado 1968, 6; Técnicos 1968, 5).

Com a finalidade de divulgar o livro, Herman Kahn veio ao Brasil. Porém, aqui, ele enfrentou o descrédito de suas previsões e bastante críticas, as quais acabaram atingindo um tom jocoso e até ofensivo, principalmente em relação à massa corpórea de Kahn, que chegava a cento e trinta e sete quilos. Um dos motivos desse ataque da imprensa brasileira ao autor foram algumas de sues previsões sobre o Brasil. Agora, veremos que visão os autores apresentam para o mundo e o papel da América Latina e do terceiro mundo no *O ano 2000*, assim como qual a base e a finalidade dessas previsões. (Herman 1969; Quem 1969, 26-9).

As previsões e os planejamentos de Kahn e Wiener começam por traçar as tendências que existiam e que provavelmente continuariam até o ano 2000. Os autores entendem esse conjunto como interdependente e, a esse conjunto, os autores dão o nome de *tendência múltipla*, a qual é composta por treze tendências (Kahn e Wiener 1967, 5-7). Após traçadas essas tendências, a próxima etapa é extrapolá-las para o futuro sem considerar nenhuma surpresa. É, portanto, supor a continuidade das tendências. Isso resultaria em um *mundo padrão*, o qual permitiria, ainda, algumas variações, porém, sem fugir da projeção simples das tendências (Kahn e Wiener 1967, 8, 38, 249). Para pensar as surpresas, os autores propõem o uso de *cenários*, que seriam situações hipotéticas de possíveis futuros surpreendentes. Os cenários poderiam ser fruto de uma imaginação "disciplinada", o que significaria elaborar hipóteses embasadas (Kahn e Wiener 1967, 6, 262-3). O embasamento para isso seria não só uma intuição treinada na "prática" de pensar acontecimentos conforme uma morfologia permitida pelas tendências, como também, pelo uso do passado, de forma metafórica, para levantar elementos para pensar hipoteticamente o futuro. A isso, os autores dão o nome de *metáfora heurística* (Kahn e Wiener 1967, 26-7, 32).

As tendências que impactariam diretamente no crescimento econômico, no desenvolvimento dos países e nos problemas sociais que os autores consideram possíveis para o fim do século XX e início do XXI são: culturas cada vez mais empíricas, mundanas, seculares, humanísticas, pragmáticas, utilitárias ou hedonistas; elites burguesas, burocráticas, "meritocráticas", democráticas e nacionalistas; acumulação de conhecimentos científicos e tecnológicos; institucionalização da mudança, principalmente da pesquisa, do desenvolvimento, da inovação e da difusão; industrialização e modernização em escala mundial; aumento da riqueza e do lazer; crescimento demográfico; urbanização e o crescimento das megalópoles; alfabetização e instrução; aumento da capacidade de destruição em massa. Essas tendências também são usadas para obter exemplos de eventos surpreendentes que poderiam ocorrer. Portanto, as análises do *O ano 2000* para o futuro do mundo, da América Latina e do Brasil seguem um

critério econômico-social que, todavia, também teria um impacto decisivo da e na cultura. A tecnologia também seria essencial para o entendimento desse futuro pensado para o ano 2000 (Kahn e Wiener 1967, 7). As principais fontes de elementos surpreendentes viriam, então, dessas mesmas tendências, mas também dependeriam fortemente da situação geopolítica do mundo, outro elemento que os autores também analisam.

Para o futuro, Kahn e Wiener acreditavam na concretização da sociedade pós-industrial. Esta sociedade seria resultado da automação e da mecanização do trabalho nos setores primário e secundário. Essa automação elevaria o Produto Nacional Bruto (PNB)[1] e reduziria a carga horária de trabalho das pessoas. Em paralelo, ocorreria uma diminuição populacional. Com aumento do PNB e com a diminuição do número de pessoas no mundo, haveria um aumento da renda per capita. Com essas rendas maiores e com a carga de trabalho reduzida, o trabalho deixaria de ser gradualmente um valor fundamental da civilização ocidental, sendo superado pela valorização do aperfeiçoamento intelectual e artístico[2].

Sua concretização dependeria da continuidade e do desenvolvimento das tendências de industrialização e de modernização em escala mundial e de aumento da riqueza e do lazer. Para entender esses desdobramentos, os autores utilizam cinco categorias essencialmente econômicas para classificar as nações e indicar os efeitos da industrialização e da modernização:

1. Pré-industrial	50 a 200 dólares per capita
2. Parcialmente industrializada ou em transição	200 a 600 dólares per capita
3. Industrial	600 a +ou- 1500 dólares per capita
4. Consumo em massa ou industrial avançado	1500 a +ou- 4000 dólares per capita
5. Pós-industrial	+ de 4000 a +ou- 20000 dólares per capita (Kahn e Wiener 1967, 58)

Conforme explicação de Kahn e Wiener, os países pré-industriais seriam a condição historicamente normal, uma vez que foi a situação da maioria das sociedades humanas nos últimos dez milênios. A exceção seriam os últimos dois ou três séculos, quando, pela primeira vez, sociedades produziram mais do que 200 dólares de renda per capita por ano. Por essa ótica, a Indonésia, na época do livro, por exemplo, representaria uma civilização

[1] Entendido como a relação da estimativa aproximada do total de número de horas trabalhadas e do valor médio de bens e serviços que são produzidos por hora de trabalho (Kahn e Wiener 1967, 123).

[2] Para mais detalhes sobre a sociedade pós-industrial apresentada por Kahn e Wiener: Cf. Cap. 4 Kahn e Wiener 1967 e 1968; Cf. Cap. 4, Androni 2010; Cf. Cap .4., Androni 2014.

historicamente normal, pois possuía uma população de 100 milhões de pessoas e uma renda média per capita de 100 dólares, fazendo com que os indonésios vivessem de maneira semelhante à dos romanos antigos (Kahn e Wiener 1967, 57).

A diferença, segundo Kahn e Wiener, era a industrialização, a qual alterou o padrão, fazendo surgir as sociedades parcialmente industrializadas. Essas sociedades consistem em um estágio de transição. O estágio seguinte, as sociedades industrializadas, já estão mais próximas do estágio de consumo em massa e são exemplificados com os EUA na década de 20, ou a Europa logo após a II Guerra (Kahn e Wiener 1967, 58). Foi só após a II Guerra, conforme os futuristas, que surgiu o estágio de sociedade de consumo em massa. Primeiramente, ocorreu nos EUA, em seguida, na Europa Ocidental e no Japão (Kahn e Wiener 1967, 59).

Chegar ao estágio de sociedade pós-industrial, todavia, não seria somente um resultado econômico. Conforme os autores, nações com objetivos como o poder mundial, que seria o caso da União Soviética, ou com dificuldades para obter crescimento econômico, como a Alemanha ocidental, ou com expectativas maiores de produção de riqueza, como os EUA, não alcançariam o estágio pós-industrial sem atingir níveis maiores de riqueza (Kahn e Wiener 1967, 59).

Para Kahn e Wiener, a situação concreta que engendraria a sociedade pós-industrial seria o crescimento ocorrido entre 1952 e 1967. Os autores acreditavam que essas taxas de crescimento se manteriam de forma regular até o ano 2000 (Kahn e Wiener 1967, 127-8). Essa projeção se assentava em quatro fatores. Primeiramente, o "culto do crescimento" compartilhado pelas nações e que tinha como busca principal a expansão econômica. O segundo fator era o crescimento exponencial e um conjunto de conhecimentos técnicos sobre a ciência administrativa e as técnicas de produção, os quais estavam disponíveis e prontos a serem exportados. Outro fator era o controle, por meio de mecanismos de manipulação econômica por parte dos países avançados, que poderiam ser usados para aumentar o Produto Nacional Bruto, por exemplo, colaborando com a difusão e a inovação das técnicas e tecnologias. O último fator eram os aprimoramentos nos programas mundiais visando o fim ou a diminuição das barreiras comerciais, a criação e o aprimoramento de mercados comuns e os conhecimentos sobre teorias e formas de realizar o crescimento. Outros fatores menos regulares que poderiam, na opinião dos autores, contribuir com o crescimento seriam a transferência de mão-de-obra, que poderia tanto advir do movimento de trabalhadores dos setores rurais para os urbanos, a alocação de trabalhadores desempregados ou sub-empregados em outras atividades produtivas e, por fim, a migração de trabalhadores sem família. Por outro lado, as nações menos desenvolvidas, como as latino americanas, poderiam ter seu desenvolvimento freado por falta de investimento, ausência de mão de obra qualificada, má administração governamental, indisposição política ou pressão demográfica constante. Porém, para os autores, esses problemas não seriam permanentes (Kahn e Wiener 1967, 119-23).

O problema principal que decorreria do crescimento econômico e que afetaria diretamente também a América Latina é a *dicotomização*. A dicotomização poderia ocorrer em diferentes níveis. Primeiramente, poderia ser dentro dos países, por meio de economias dualistas, as quais são definidas, pelos futuristas, como o contraste do desenvolvimento avançado dos grandes centros urbanos com o desenvolvimento tímido das menores cidades e das zonas rurais. Os autores reconhecem que esse problema seria mais agudo em regiões como a América Latina. Porém, a dicotomização também poderia se manifestar no nível global, até o ano 2000, na relação da questão demográfica com a questão econômica, basicamente, quando os seis países mais populosos do mundo (China, Índia, Paquistão, Indonésia, Brasil e Nigéria) poderiam conter metade da população mundial e, por outro lado, seriam, conforme projeção dos autores, parcialmente industrializados no ano 2000 (Kahn e Wiener 1967, 58-9).

Os autores projetavam, para o ano 2000, uma população mundial de 6 bilhões e 400 milhões de pessoas (Kahn e Wiener 1967, 59). A projeção é feita de forma macro-histórica. Uma primeira causa do aumento populacional foi a Revolução Agrícola, ocorrida entre 8500 e 7000 a.C., a qual permitiu a produção de alimentos e, por consequência, a multiplicação dos seres humanos. No longo prazo, a população mundial aumentou de 10 milhões em 8000 a.C. para 3 bilhões e 300 milhões de pessoas em 1965 d.C., alcançando uma taxa de aproximadamente 80% de crescimento por milênio (Kahn e Wiener 1967, 150). Todavia, os autores reconhecem que esse crescimento não fora linear, pois houve um aumento maior após 1650 d.C. Até esta data, a taxa de crescimento fora de 50% a cada mil anos, alcançando, porém, 2000% após a data. Os autores não acreditavam na manutenção dessa taxa, apostando em uma estabilização quando a população mundial chegasse entre 10 e 50 bilhões de pessoas (Kahn e Wiener 1967, 150-2).

Com a concretização do crescimento populacional previsto e projetado, o que ocorreria seria o aumento da disparidade econômica, uma vez que os países menos desenvolvidos abrigariam ¾ da população mundial, porém só teriam 14,5% da produção do mundo inteiro. Haveria, portanto, conforme as projeções dos autores, taxas de crescimento diferentes entre as nações. Kahn e Wiener acreditavam que essa disparidade continuaria se os programas de ajuda estrangeira, os padrões de comércio e as instituições econômicas internacionais não se alterassem. Com isso, partes da América do Norte e da Europa, Japão e Oceania apresentariam um desempenho econômico praticamente igual ao da América Latina, da Ásia e da África (Kahn e Wiener 1967, 141). Todavia, mesmo as nações pobres testemunhariam a melhora dos seus padrões de vida tradicionais, já que haveria um aumento real do PNB per capita. Além disso, outro aprimoramento real é que 40% da população mundial viveria em sociedades pós-industriais ou industriais e mais de 90%, em países que já teriam abandonado o estágio histórico pré-industrial. A fonte de problemas estaria, no entanto, no aspecto comparativo, uma vez que existiria um hiato entre os padrões de vida dos países ou setores de países com economias desenvolvidas (industriais, de consumo de massa e pós-industriais) e os padrões dos níveis pré-industriais, ou seja, subdesenvolvidos (Kahn e Wiener 1967, 59-61, 141-3).

Outros problemas que acompanhariam a dicotomização na especulação de Kahn e Wiener seriam as instabilidades próprias do princípio de industrialização, de urbanização e das determinações gerais da tendência múltipla que os países menos desenvolvidos enfrentariam. Junto delas, haveria as expectativas do progresso econômico, próprias da difusão das experiências e dos fatos passados pelos países industrializados e pós-industriais. Dessa forma, as reações dos países subdesenvolvidos frente ao desenvolvimento geral era indeterminada, podendo ser tanto de satisfação, quanto de inveja e de ressentimento pelas discrepâncias crescentes e cada vez mais visíveis, devido ao desenvolvimento e ao barateamento da comunicação e dos transportes mundiais (Kahn e Wiener 1967, 141-3).

Como projeção da tendência-múltipla, esses seriam os resultados econômicos e sociais obtidos para o mundo padrão, fruto de uma extrapolação óbvia e sem surpresa das tendências. A principal preocupação, portanto, é com a dicotomização, que poderia gerar uma sensação equivocada de atraso, que não seria absoluta, uma vez que todos países e setores estariam crescendo economicamente, mas seria uma percepção relacional, já que a sensação de atraso existiria em comparação com os países ou setores já desenvolvidos. Isso poderia, também, apresentar impactos políticos, ameaçando inclusive a relação de coexistência pacífica, a qual os autores consideravam benéficas.

No campo da política, a crença era na coexistência pacífica entre URSS e EUA. Mais do que uma crença, essa previsão é como uma defesa a partir da opinião e da análise dos autores de que a situação presente era desejável. Kahn e Wiener também acreditam que os territórios das nações mais velhas permaneceriam sem alterações, uma vez que não haveriam invasões, nem violências internas (Kahn e Wiener 1967, 221-2). Para ilustrar esse ponto, os autores constroem uma comparação nos moldes da metáfora heurística, relacionando a política da época com episódios da Antiguidade.

Os EUA são comparados com Roma, a Europa, com a Grécia e a URSS ou a China com a Pártia ou a Pérsia. Considerando os gregos-europeus, os autores afirmam que eles acreditavam que poderiam constituir um império mundial, todavia, falharam. A Grécia, apesar de ter estendido suas conquistas, não conseguiu manter a coesão do seu "império", o qual entrou em colapso antes mesmo do impacto do Império Romano. Por sua vez, a Europa colonizou o mundo subdesenvolvido e dominou-o, com exceção dos EUA, Japão e alguns países da América Latina, até 1914. Esse domínio muitas vezes não era direto, mas por meio da influência sobre as ações desses países. No entanto, nos anos 1960, conforme Kahn e Wiener, todos os países, exceto alguns menos desenvolvidos, já eram independentes politicamente e das influências da Europa Ocidental, tornando-se, alguns desses países, inclusive hostis à Europa (Kahn e Wiener 1967, 222-3).

Já os romanos, para os autores, foram forçados a intervir três vezes no mundo grego, visando evitar sua dominação por um único poder. Tiveram que intervir por conta de uma ameaça ou de uma afronta contra um de seus aliados. As duas primeiras vezes foram ainda na primeira metade do século II a.C., quando lutaram duas vezes seguidas contra os Macedônicos e uma vez contra a Síria e, então, retiraram-se após cumprirem sua missão. A

terceira intervenção ocorreu quando o postulante ao trono da Macedônia, fragmentada em quatro repúblicas, obteve algumas vitórias contra as forças romanas de ocupação. As cidades gregas de Tebas, Atenas e Coríntio acreditaram que aquele era o momento para se aliar ao postulante macedônico. Entretanto, os gregos foram derrotados e, então, os romanos acharam necessário permanecer e administrar metade da área que fora conquistada pelos gregos, anexando a Grécia e a Macedônia ao Império. A outra metade da Grécia coube a Pártia, com quem os romanos tinham uma coexistência incômoda (Kahn e Wiener 1967, 222-3).

Traçando o paralelo com os anos 60, os autores argumentam que os EUA lutaram duas guerras na Europa no século XX e, ao fim delas, tornaram-se o maior poder do mundo sem, todavia, desenvolver um gosto pelo imperialismo agressivo. Todavia, Kahn e Wiener acreditavam que se os EUA achassem necessário intervir em mais uma guerra europeia ainda no século XX, os estadunidenses poderiam considerar – tal como os romanos – os aliados mais ou menos abertos ao inimigo e, com isso, pareceria plausível tomar medidas definitivas para prevenir uma IV Guerra Mundial, mesmo se representasse a ocupação permanente da Europa. Porém, por existir poucos exemplos sobre situações semelhantes nas histórias americana e mundial recentes, essa situação não era considerada parte do mundo padrão (Kahn e Wiener 1967, 223-4).

Definidas, então, as duas potências na Antiguidade, os futuristas afirmam que a relação entre Roma e Pártia foi como uma Guerra Fria pontuada com campanhas "quentes". Nenhum dos lados parecia que ganharia e a coexistência continuou por séculos, até o Islã conquistar ambos – hipótese não considerada para comparar um possível efeito da Guerra Fria. Os autores concluem que Roma estava menos disposta do que a Grécia a colonizar o mundo, preferindo uma política de "equilíbrio do poder", a qual consistia em evitar o crescimento de um poder único, grande e suficientemente forte que poderia representar uma ameaça. Para realizar este objetivo, os romanos, tal como os estadunidenses, usaram um sistema de alianças (Kahn e Wiener 1967, 222-3). É, portanto, a política de equilíbrio de poder que, como veremos, concretiza-se pela coexistência pacífica com a URSS.

Ou seja, para os autores, a transformação dos EUA como potência mundial, com características de um imperialismo renovado, foi algo fortuito, quase como uma intervenção necessária e não desejada para estabelecer uma ordem frente a uma falha das potências anteriores em organizar e manter uma situação de coexistência no mundo.

Portanto, Kahn e Wiener acreditavam que os EUA e a URSS seriam as duas superpotências, com a Europa (Ocidental), o Japão e a China em um estágio logo abaixo, como nações com potencial de decisão. Por fim, a Europa Oriental, a América Latina, a Ásia e a África seriam coadjuvantes. A questão política central seria a forma e a manutenção da coexistência, a qual os autores interpretavam e definiam como a existência de forças que conseguissem uma cooperação e uma situação de tolerância vantajosas para todos, mas que também, essas mesmas forças, produzissem situações de confrontação competitivas. Kahn e Wiener defendem um equilíbrio entre os elementos que poderiam causar o conflito

e os elementos que levariam ao fim ou diminuição das tensões. Portanto, seria a ameaça constante de que as hostilidades existentes conduziriam a um nível mais grave que caracterizariam a coexistência. Em outras palavras, ela consistiria no equilíbrio das forças que poderiam causar os conflitos definitivos com as forças coesivas, resultando em uma competição pacífica (Kahn e Wiener 1967, 224-5).

É claro, portanto, que Kahn e Wiener defendem a continuidade da competição entre URSS e EUA e, por isso, preocupam-se também com o futuro da antagonista. A primeira justificativa para essa defesa é, inicialmente, promover outros interesses que evitem o conflito armado, apesar de não evitarem os conflitos ideológico e político. Ao acreditar que nenhum país superaria o outro militarmente, os futuristas argumentam que a perda de prestígio de alguma das duas potências poderia motivar o antagonista a tirar vantagem. Portanto, a situação, para o ano 2000, mais óbvia pelas projeções, e que deveria ser buscada, conforme o planejamento político, seria a manutenção da competição com a URSS, pois, na avaliação dos autores, traria algum incentivo ao desenvolvimento dos EUA conforme o adversário se desenvolvesse. Além disso, a URSS já era um antagonista conhecido, com quase vinte anos de relação. Deixar surgir uma força nova seria, de alguma forma, ter que reconfigurar os estudos, os planejamentos e as previsões. Todavia, os autores também ressaltam a importância dos aspectos imagéticos desses avanços, os quais, portanto, podem também ser falsos ou ilusórios, servindo apenas para exagerar as concretizações e a imagem do adversário, tendo, com isso, elementos para fomentar os próprios avanços e a própria imagem (Kahn e Wiener 1967, 225-6).

Já que a URSS é uma parte importante para justificar e balizar o próprio desenvolvimento dos EUA, os autores também dedicam parte de sua análise ao seu antagonista. Basicamente, entendem que, aquilo que avaliam como uma postura totalitária que o país assumira representou, de alguma forma, uma desilusão para os marxistas, afastando a URSS da crença e de apoiar as revoluções pelo mundo, causando uma queda na representatividade da URSS frente ao movimento comunista mundial, o que daria a chance da China ganhar a liderança do movimento. Esse afastamento também poderia resultar de efeitos da dicotomização, já que a URSS poderia ganhar o estigma de demasiado rica e branca, afastando-se dos pobres, latinos, africanos e asiáticos (Kahn e Wiener 1967, 233-4). Todavia, essas mudanças, para os autores, não afetariam o estatuto de potência da URSS.

Já sobre o papel da China, afirmam a representatividade histórica do país, uma vez que, por 2000 anos (até 1800, aproximadamente), a cultura chinesa foi a mais destacada. Assim, a posição de segundo plano que a China ocupava nos anos 60 poderia ser apenas um hiato do protagonismo chinês (Kahn e Wiener 1967, 22). Os autores se dedicam a desmitificar certas visões sobre a China, visando retirar dela o estatuto quase que inevitável de uma potência para o futuro. Inicialmente, havia a crença de que a população enorme do país representava capacidades política, militar e econômica ímpares. O problema, para os autores, era que essa população era essencialmente de camponeses, o que dificultaria a mobilização de tal população para as áreas militares e econômicas. Outro mito é acerca da disciplina chinesa, a qual redunda em um desenvolvimento industrial. Kahn e Wiener

acreditavam em um crescimento, porém, não viam que tais resultados impressionariam se comparadas aos EUA e a URSS. Um terceiro mito é o que considera os chineses como irracionais, tornando-os incontroláveis. Esses três mitos refletiam em uma ilusão sobre o tamanho potencial do exército chinês, porém, os autores não viam a capacidade financeira, alimentícia e produtiva da China como suficiente para sustentar esse exército potencial. O resultado disso seria um baixo poder ofensivo, mesmo com armas nucleares. Por fim, há um último mito, que seria a capacidade de fomentar revoluções imediatas em regiões próximas ou distantes. Os autores desacreditam esse mito, pois não viam as lideranças políticas do país querendo tomar parte em outras revoluções. Uma questão que Kahn e Wiener consideravam incerta era acerca da extensão e do tipo de influência que a China poderia exercer sobre a Ásia, América Latina e África. A conclusão de Kahn e Wiener é que, havendo o apoio de outros países, a URSS e os EUA poderiam conter a China (Kahn e Wiener 1967, 230-2). Portanto, a China é desmistificada pelos autores, fazendo-os concluir que ela não ameaçaria o equilíbrio pacífico e positivamente competitivo entre EUA e URSS.

Já o Japão, para os autores, poderia ocupar a posição da China como liderança na Ásia. E essa ascensão japonesa poderia ocorrer já nos anos 70. De forma geral, o Japão aparece como um aliado para os EUA, tanto politicamente, quanto ideologicamente (Kahn e Wiener 1967, 237). Já sobre a Europa, os autores a viam como elemento facilitador para a coexistência, pois mantinha relações comerciais com a URSS e essa relação comercial cresceria conforme se intensificasse as relações entre os EUA e a URSS. Contudo, um fator decisivo seria se a Comunidade Econômica Europeia se concretizaria como uma unidade política (Kahn e Wiener 1967, 229). De toda forma, os autores avaliam a Europa como um intermediário importante para que a coexistência não se tornasse cooperação, impedindo a competição benéfica. Uma das atenções dos autores, na Europa, é a Alemanha, como elemento símbolo da Guerra Fria. Acreditavam que, caso a cisão do país se mantivesse, a Alemanha Oriental poderia se tornar cada vez mais um país legítimo e viável, podendo, inclusive, prescindir do apoio das tropas soviéticas, podendo até, em algum momento, opor-se aos soviéticos. Disso, poderia surgir um sentimento realmente nacionalista. Acreditavam que a Alemanha Ocidental se manteria alinhada aos EUA, por medo da ameaça soviética (Kahn e Wiener 1967, 234-6).

O futuro da Ásia e da África seria instável, fruto do efeito mais visível da dicotomização que ocorreria principalmente pelo contato que estabeleceriam com o mundo desenvolvido, produzindo a sensação de desigualdade. Para os autores, uma das manifestações mais comuns nos dois continentes era o socialismo nacionalista. Esse tipo de socialismo tinha poucas semelhanças com a URSS ou a China, pois era, na avaliação de Kahn e Wiener, uma busca por liberdade e por identidade, misturadas com xenofobia, ódio racial e exclusivismo cultural. Havia também, conforme Kahn e Wiener, alguns elementos idealizados, como a noção de "revolução social", as religiões asiáticas ou as culturas africanas. Isso resultava em *slogans* socialistas que não eram somente contra as antigas potências coloniais, mas também funcionavam como uma forma de afirmação semi-

talismânica[3] e uma rejeição a um sistema capitalista considerado obsoleto. Apesar de não refletirem as ideologias socialistas soviética ou chinesa, a URSS e a China apoiavam esses movimentos. Assim, caso os movimentos obtivessem sucesso, as relações com as potências socialistas poderiam se fortalecer. Porém, os autores não acreditavam que esses fenômenos seriam comuns até o ano 2000 e também não confiavam em suas crenças como respostas aos problemas modernos, principalmente se se manifestasse uma rejeição à ideologia do desenvolvimento (Kahn e Wiener 1967, 237-8).

Outro participante desse jogo mundial é a América Latina. Para os autores, desde a metade do século XIX, um sentimento anti-EUA dominava a região. Para os autores, essa antipatia teria motivos racionais e irracionais. Os motivos racionais seriam reforçados pelas interferências dos EUA, política e militarmente, em assuntos latino-americanos. Para os autores, a principal causa irracional dessa antipatia era a necessidade de a América Latina se distinguir, culturalmente, da civilização protestante, comercial e agressiva que seria os EUA. Já os motivos irracionais, na opinião dos autores, seriam, primeiramente, a preocupação de que os EUA dominassem a região. Reflexo disso, era um suposto ciúmes dos países do sul da América pelo poderio estadunidense. Apesar do diagnóstico, os autores acreditavam que algumas modificações estavam acontecendo. Um exemplo disso seria a autoconfiança adquiridas por brasileiros, mexicanos e colombianos, a qual decorria do êxito da industrialização, propiciando uma sociedade multirracial, uma revolução social bem-sucedida e um aprendizado em como lidar com os EUA sem precisar apoiar seus inimigos. Portanto, Kahn e Wiener afirmavam que a modernização da América Latina colaborava e continuaria colaborando com a mudança da imagem dos EUA. O processo de "assemelhação" entre os setores urbanos da América Latina e dos EUA ajudaria nisso (Kahn e Wiener 1967, 240-1).

Os autores acreditavam que os problemas da América Latina pareciam mais contornáveis e toleráveis do que os da África e Ásia, pois haveria uma proporção mais favorável, na America Latina, na relação pessoas-recursos. Além disso, a América Latina era produto direto da cultura europeia ocidental, não havendo a necessidade de adaptação cultural das elites. Todavia, ainda existiriam os problemas chamados de culturais por Kahn e Wiener, como a dificuldade para implantar de governos parlamentares e as mudanças sucessivas e não raras vezes violentas e ilegais de governo. Os autores também não acreditavam que, caso o comunismo triunfasse na América Latina, ele seguiria o modelo da URSS ou da China, tendendo muito mais ao caudilhismo, ou seja, seguiria mais o líder do que a ideologia. O esperado era que a América Latina conseguisse, no fim do século XX, padrões de vida comparáveis ao da Itália em 1967, enfrentando o problema da dicotomização que

---

[3] O conceito de "talismânico" foi retirado, de alguma forma, dos trabalhos de Toynbee, quanto o historiador inglês usa o termo para descrever a busca das civilizações não-ocidentais por valores ocidentais. Dessa forma, a busca por ideais científicos e democráticos não existiria pelos méritos intrínsecos deles, mas por uma suposta eficiência, real ou imaginária, a qual assemelharia tais ideais a talismãs que dotariam "seus usuários" com poder. Kahn e Wiener entendem, então, que essas sociedades tradicionais recorrem ao socialismo também como um talismã, Toynbee 1963, 157.

se materializaria na disparidade da renda média entre as classes sociais, ou talvez entre as regiões rurais e urbanas. Tal fenômeno poderia causar um êxodo rural para as favelas urbanas. Os autores acreditavam na solução desse problema, porém com o surgimento de grandes tensões, os quais, no entanto, não gerariam movimentos opressivos e violentos (Kahn e Wiener 1967, 241-2).

Ao reconhecer essa imagem ruim dos EUA na América Latina e sabendo que poderiam haver e haviam outras potências que poderiam parecer mais simpáticas, ou por empatia da condição de subdesenvolvimento, ou por ideologia, há, então, uma preocupação em tentar melhorar a imagem dos EUA como um parceiro para o desenvolvimento e com propostas concretas para isso. Nesse sentido, o *Hudson Institute* tinha uma série de estudos sobre a América Latina, os quais eram apresentados para os governos da região e para empresas nacionais e multinacionais, convidando-as para participar dos projetos e, futuramente, recolher os frutos do desenvolvimento deles, na esteira do desenvolvimento dos países. Todavia, os projetos eram também apresentados para os órgãos do governo dos EUA, muitas vezes sob a argumentação de segurança nacional, já que estabeleceria o país como parceiros e entusiasta do desenvolvimento dos vizinhos, visando melhorar a imagem do país (Fico 2008, 65, Androni 2014, 127-8).

Porém, não bastava melhorar a imagem e manter uma política de influência e ação indiretas sobre os vizinhos latino-americanos, era necessário também aprofundar as possibilidades de desenvolvimento dos atores no jogo internacional e evitar a guerra, ou saber como utilizá-la para manter uma suposta estabilidade do sistema. Kahn, já desde a época da RAND, estudava os mecanismos para manter o sistema mundial de forma mais interessante para o governo do momento. No *O ano 2000*, a busca é pela conservação do equilíbrio de poder e da coexistência competitiva e pacífica (Kahn e Wiener 1967, 359-60).

O primeiro aspecto analisado é a corrida armamentista. Apesar de ela poder produzir guerras, os autores acreditam que isso não é um padrão. Kahn e Wiener acreditam que uma guerra nuclear só ocorreria por falta de opção e que a utilização de tais artefatos não seria de forma descuidada ou incontida. Por isso, os futuristas cogitam a possibilidade de a corrida armamentista causar sua própria diminuição. Isso, para os autores, estaria claro na relação EUA-URSS, na qual os dois países evitavam passar os limites para não dar início a uma guerra nuclear ou a uma crise não-nuclear. Além disso, o sistema estava de tal forma controlado, que qualquer crise nas nações não desenvolvidas não representaria o início da III Guerra, mesmo se as armas nucleares se tornassem posse de governos irresponsáveis e instáveis. Mesmo com a difusão de armas nucleares (Kahn e Wiener 1967, 360-2), a situação de corrida armamentista estaria restrita a poucos países, os poderosos e ambiciosos, mas, ainda assim, prudentes. Porém, todos os países, pela própria ideologia do crescimento, prefeririam o crescimento interno do que a expansão estrangeira (Kahn e Wiener 1967, 365).

Todavia, a grande mudança seria sobre a concepção da guerra. Para os autores, com o fim da II Guerra, iniciou-se um período de guerra limitada, "fria" e revolucionária, e as armas nucleares colaboraram com essa situação. Para Kahn e Wiener, essa situação poderia se

estender até o século XXI, com as nações cada vez mais cautelosas, cuidadosas e hábeis em evitar ou controlar a possibilidade de conflito nuclear. Mesmo que uma grande guerra nuclear acontecesse, ela não representaria o fim da história[4], pois, na visão dos futuristas, o planejamento bem feito, cogitando todas as possibilidades e preparando-se para elas, evitaria esse destino. Todavia, a dicotomização poderia levar nações a ponderar que a utilização do poder bélico nuclear seria uma forma de extravasar as frustrações, as insatisfações e as rivalidades. Por outro lado, a utilização de uma arma nuclear poderia ser uma retaliação de um país desenvolvido contra alguma atitude considerada beligerante de um menos desenvolvidos. Tal situação poderia fazer com que as potências começassem a usar as armas atômicas como elemento dissuasivo na política internacional, acirrando a corrida armamentista (Kahn e Wiener 1967, 368).

Uma das configurações possíveis de um mundo com o controle da guerra, orientado para a estabilidade ou para o *status quo* é o estabelecimento de uma coordenação política e econômica entre as potências já industrializadas e desenvolvidas visando assegurar e melhorar suas posições por meio de relações estreitas. Essas relações poderiam existir, conforme os autores, entre EUA, URSS, Comunidade Econômica Europeia, incluindo Reino Unido, Dinamarca e Noruega, Europa Oriental (sem a cortina de ferro), Canadá, Austrália, Nova Zelândia, Japão, Argentina, Brasil e México. Estes países participariam de todas as decisões importantes. A China estaria fora devido aos seus próprios insucessos. A intenção seria de desenvolver o resto do terceiro mundo por meio de programas de auxílio, porém, eles funcionariam mais como caridade, agindo pouco no crescimento da riqueza do terceiro mundo. Assim, as nações afro-asiáticas e da América que não estão no grupo anterior não teriam importância, excetuando-se alguma pequena força nuclear, como China ou Índia. Ainda haveria revoltas, todavia, ou elas seriam controladas pelas nações avançadas, ou seriam deixadas para se solucionar sozinhas. Relações neo-colonialistas existiriam e seriam encaradas pelas nações mais avançadas, como um ato de benevolência (Kahn e Wiener 1967, 250).

Esse conjunto de características faria com que os países ricos já pudessem ser pós-industriais. No entanto, isso não seria o alívio das tensões dentro dos países. O terceiro mundo seria composto por regimes conservadores, alguns movimentos revolucionários, ainda que ineficazes, e por colapsos político e moral. Particularmente as nações afro-asiáticas enfrentariam a desilusão sobre seus desenvolvimentos, já que enfrentaria problemas populacionais, falta de especialização e de recursos, doutrinas econômicas e políticas não apropriadas. Esses países também não teriam força política e militar relevante. Programas de mercados comuns ou de livre comércio existiram, porém, colaborariam mais com os países da Europa ocidental, buscando eliminar a pobreza dessa área, servindo mais à manutenção do *status quo*. Ainda que essa situação pudesse colaborar com o crescimento do terceiro mundo, esse não seria o compromisso das potências dirigentes assumiriam com essa finalidade (Kahn e Wiener 1967, 251-2). Ou seja, um mundo de uma

[4] Esse tema, de como evitar ou iniciar uma guerra nuclear, como lutá-la, como sobreviver a ela e, depois, reconstruir-se, foi tema do primeiro livro de Kahn, o *On Thermonuclear War*, de 1960.

coexistência ampla, sem competitividade, não propiciaria, conforme os autores, um desenvolvimento global e teria grandes chances de acirrar as partes dicotômicas.

Outra possibilidade, oposta a anterior, era um mundo voltado para o desenvolvimento ou para a ajuda. Nele, o mundo se organizaria para a busca do desenvolvimento e do bem-estar, com organizações internacionais trabalhando para isso, assim como com o estabelecimento de relações entre nações ricas e pobres. Muitas dessas políticas seriam executadas pelo livre comércio ou por grupos de mercados comuns na América Latina, África e Ásia. Isso faria com que o terceiro mundo, estabelecesses relações estáveis e edificadoras com o mundo desenvolvido, propiciando um ritmo econômico que equilibraria os descontentamentos políticos. Haveria ainda um sentimento de que a mudança era eminente e as nações estavam trabalhando para isso. Economias mistas existiriam, o que enfraqueceria o comunismo e a revolução perderia o sentido no Terceiro Mundo. Haveria, portanto, um senso geral de progress (Kahn e Wiener 1967, 252-3). Cabe ressaltar que esse progresso seria essencialmente o liberal-capitalista, que acabaria praticamente cooptando o comunismo como parte dessa construção.

Em comum a esses dois mundos está uma *entente* que favorece ou somente as grandes potências ou o terceiro mundo e o mundo como um todo. Todavia, em ambos os casos, o comunismo apareceria enfraquecido frente a um sucesso capitalista. O problema é que o mundo capitalista não teria um grande antagonista para poder se reinventar. Nos dois mundos, a sociedade pós-industrial se concretizaria em questão de décadas no mundo inteiro. O terceiro mundo poderia ainda sofrer os efeitos da dicotomização, porém, não seria uma ameaça global. Seria, portanto, algo entre os dois mundos, com o interesse pela manutenção ou invenção de um antagonista para continuar fomentando o crescimento capitalista e ocidental.

Os mundos mais introspectivos, conforme os futuristas, apresentariam pluralismo de poder e de influência política, com os países mais preocupados com os interesses nacionais e pouco conflito. Seriam ainda, portanto, mundos estáveis, fruto, principalmente, das preocupações internas, de desilusões e desconfianças políticas e de prudência ou de declínio ideológico (Kahn e Wiener 1967, 255).

Uma das possibilidades é a que considera o comunismo desintegrado, resultando em um sistema multipolar, estável e com pouca influência dos EUA e da URSS, uma vez que esses países também teriam uma postura “neo-isolacionista” devido a uma série de desapontamentos e frustrações. Os EUA, por exemplo, evitariam intervenções militares na América Latina, pois as que fizeram, buscando trazer ordem à região, criaram relações diplomáticas e econômicas difíceis e hostis. Com as duas potências fechadas, a coexistência competitiva se fragilizaria, abandonando dependentes e aliados e deixando espaço para outras forças, como as nações Europeias, organizadas como uma comunidade econômica e a China, disputando com a URSS a liderança sobre os movimentos revolucionários pelo mundo. Todavia, os partidos revolucionários dos países do terceiro mundo tenderiam ao “pós-comunismo” e a democracia, alinhando-se à URSS ou à

China apenas por interesses específicos. O Japão também poderia ser uma nova força. Portanto, todas essas forças teriam alguma influência no terceiro mundo, principalmente no sentido de buscas de novos mercados para o comércio. O terceiro mundo, nessa variação, teria mudado pouco, continuando instável, com movimentos revolucionários e muitos governos autoritários e tecnocráticos, os quais buscariam a estabilidade interna e o crescimento e estariam menos preocupados com o destaque no cenário internacional (Kahn e Wiener 1967, 255-6).

Os autores cogitam também um mundo no qual o comunismo seria dinâmico. Nele, os EUA apresentariam um recuo, assim como a URSS, ambos sendo alvos de desconfiança da Europa e do Japão. Este mundo se assemelha ao anterior, com a diferença de que o comunismo é uma força ideológica e revolucionária, fundamentando a revolução do terceiro mundo, com grande influência soviética. O terceiro mundo seguiria algumas variações do marxismo, alinhando-se à URSS e à China. Porém, não haveria consenso entre as nações comunistas, nem centralização. Um dos poucos elementos comuns seria a hostilidade com os EUA. A URSS teria boas relações com esses comunismos, podendo ter dois papéis: ou de líder ou de "estadista mais velho" de um movimento revolucionário importante. Os EUA seriam ainda uma potência, mas estariam isolados como Estado anticomunista, principalmente se falhassem em intervenções na Ásia e na América Latina. Esta rivalidade entre comunistas e os EUA não chegaria à guerra, restringindo-se às esferas política, moral e material (Kahn e Wiener 1967, 257).

A última possibilidade de mundo introspectivo seria o com a Europa ou com o Japão dinâmico. Isso significaria que a URSS e os EUA seriam ultrapassados em iniciativas políticas e em ambição pela Europa e/ou Japão. Seria, assim, um mundo plural, próspero e estável. O dinamismo europeu se manifestaria na disputa de influência sobre o terceiro mundo e pela manutenção da autonomia em relação aos EUA e à URSS. O Japão dinâmico tentaria influenciar economicamente a África e a América Latina e, mais fortemente, a Ásia (Kahn e Wiener 1967, 258).

A maior ameaça dessas três variações seria o desequilíbrio para a *detente*, que poderia ser fruto ou da desintegração do comunismo, isolando EUA e URSS, ou da dinâmica do comunismo, isolando os EUA, ou da ascensão da Europa e do Japão. Portanto, poderia ser o abalo do principal pilar que os autores consideram do mundo padrão: a coexistência pacífica. Isso também servia como uma reflexão interna para os círculos de decisão dos EUA, na qual, a postura defendida por Kahn e Wiener, é de ação internacional ao invés de um isolacionismo e de uma não participação das questões globais. Para Kahn e Wiener, afastar-se do mundo era, de alguma forma, deixar a questão da ordem internacional em mãos que talvez não soubessem como planejar e prever o futuro e, a correção disso, posteriormente, poderia ser praticamente impossível. A metáfora heurística sobre Roma e Grécia antigas, conforme os autores, já dera alguma lição sobre isso.

Haveria também os mundos perturbados, os quais são ou instáveis e multipolares ou de bipolaridade renovada na esfera do poder. A instabilidade poderia surgir dos conflitos de

interesses e ambições nacionais ou pela influência ideológica renovada nos assuntos mundiais (Kahn e Wiener 1967, 258).

A primeira variação pensada pelos futuristas é a do comunismo desintegrado. Ou seja, o comunismo nãos seria uma força mundial importante. A potência mundial mais forte se caracterizaria por programas intervencionistas, buscando constituir um bloco disciplinado de países aliados ou conquistados. Os candidatos a essa posição poderiam ser a URSS, os EUA, alguma forma de união europeia ou o Japão. Esse mundo do comunismo desintegrado também poderia ser resultado de uma guerra sino-soviética. Para os autores, tal fato seria um golpe fatal no movimento comunista, podendo fragmentá-lo, com a sobrevivência de formas antagônicas de comunismo. Uma possibilidade disso seriam as diversas doutrinas revolucionárias dos países do terceiro mundo. Outra fonte possível para essa desintegração seria se, no caso de uma guerra entre China e EUA, a URSS se recusasse a apoiar a China e os europeus se recusassem a apoiar os EUA. Resultaria, com isso, um sistema multipolar que, além do comunismo desintegrado, apresentaria também tensão entre as potências. Neste contexto, o terceiro mundo poderia se desmantelar, principalmente por pressões externas e por intervenções. Poderia ocorrer também o colapso de novas nações, principalmente na África, devido a intervenções "neo-imperialistas" das potências ou de seus aliados sob o pretexto de restaurar a ordem (Kahn e Wiener 1967, 258-9).

Outro mundo perturbado possível é o de dinâmica comunista, que se manifestaria pelo poder ideológico renovado. Assim, apesar de interpretações diferentes, o comunismo estaria unido por pressupostos básicos. A fonte da unificação política poderia acontecer a partir da URSS e de uma nova liderança, romântica e jovem do partido comunista soviético, a qual buscaria construir uma sociedade forte e com uma política exterior revolucionária e disposta a correr riscos. Essa postura poderia levar a uma aproximação da China. Os autores viam a periferia mundial como uma área de fortalecimento do movimento. Se o lado capitalista não fosse efetivo, o comunismo poderia se destacar, parecer com uma realidade válida e se tornar uma onda do futuro (Kahn e Wiener 1967, 259-61).

Outra causa de instabilidade para o mundo poderia advir da Europa ou do Japão dinâmico. No caso da Europa, o fim dos conflitos no continente poderia significar a afirmação do poder europeu, podendo resultar em um afastamento da OTAN e até dos EUA e da URSS. Inclusive, poderia se estabelecer uma relação tensa nas fronteiras com os soviéticos, redundando em uma organização militar do continente. Nesse sentido, ocorreria uma escalada armamentista com a participação dos EUA e do Japão. A Europa também influenciaria o desenvolvimento, ainda que silencioso, do terceiro mundo. Se o Japão fosse o país dinâmico, Kahn e Wiener esperavam um novo esforço de mobilização da Ásia, para antagonizar com o comunismo e com a China. Essa participação japonesa apresentaria características ocidentais. Poderia se formar uma comunidade nuclear asiática, com fins de contenção. Tensões entre Japão e China poderiam ter início e os países poderiam buscar alianças (Kahn e Wiener 1967, 261-2).

Em comum entre essas hipóteses está o colapso definitivo da coexistência pacífica e sua substituição por uma tensão constante e pela competição acirrada e, em alguns casos, beligerante. É interessante nos atentarmos que a queda do comunismo seria acompanhada por uma perda de força dos EUA. Portanto, os autores não consideram que uma crise na URSS seria benéfica, reafirmando uma defesa implícita e indireta da coexistência pacífica, e, portanto, da URSS como o concorrente que estimula o crescimento estadunidense. Outro ponto significativo é que a ascensão do Japão e da Europa só seria possível por falhas políticas dos EUA e da URSS. Esse tipo de diagnóstico só visa reafirmar a importância da previsão e do planejamento elaborados e desenvolvidos.

Outra preocupação dos autores são as atitudes irracionais ou fora do sistema considerado padrão de comportamento internacional. Para os autores, essa questão era importante, pois havia exemplos recentes dela, como o nazismo e o comunismo stalinista, ou seja, de como, sob a égide da ideologia, decisões que atentavam contra o Estado foram tomadas. Um exemplo disso foram os massacres de judeus e de poloneses pelos nazistas, os quais elminaram potenciais fontes de mão-de-obra. Kahn e Wiener acreditavam que, até o ano 2000, o mundo poderia presenciar mais situações desse tipo, principalmente no terceiro mundo. Esses movimentos irracionais provavelmente brotariam das perdas das raízes culturais, da alienação individual, das tensões raciais, da ameaça nuclear e das crises econômicas, todos presentes e ativas nas sociedades em processo de industrialização e modernização e, logo, frutos do desenvolvimento da tendência múltipla. Porém, esses mesmos eventos poderiam ocorrer nas nações industrializadas, produzindo expectativas que poderiam verter em movimentos políticos messiânicos, totalitários e românticos (Kahn e Wiener 1967, 266-7).

Para ilustrar esse argumento, os autores recorrem à história por meio da metáfora heurística. Segundo Kahn e Wiener, o contexto da ascensão do Fascismo, do Nazismo e do Comunismo, poderia se repetir nessa nova fase de modernização e de industrialização. Conforme os autores, os movimentos messiânicos e totalitários surgem em um contexto de perda de valores e de alienação, os quais poderiam surgir dos processos de industrialização, de modernização e de insucessos políticos. Assim, a metáfora heurística se faz útil, conforme os futuristas, pois a manifestação desse tipo de movimento político não foge da tendência múltipla e da estrutura histórica que ela reflete. É, portanto, dentro do esquema construído pelos autores, um conjunto de processos que é possível prever e cogitar.

Os autores acreditavam que os problemas e as crises eram muito mais graves para serem solucionadas pelas estruturas e pelas práticas políticas existentes. A guerra nuclear, crises econômicas, as crises oriundas das formas possíveis de dicotomização, como negro-brancos, norte-sul, Ásia-Ocidente, ricos-pobres, seriam exemplos desses tipos de problemas que não encontrariam uma solução adequada pelas estruturas vigentes. Outra questão era também sobre a capacidade de as estruturas não conseguirem responder a tempo os efeitos dessas crises. Qualquer que fosse o motivo, a falta de respostas adequadas levaria as pessoas a buscarem as soluções em elementos românticos ou meta-políticos. Os autores

não acreditavam no retorno ao fascismo ou ao comunismo, pois ambos estavam desacreditados ou fora de moda, mas acreditavam no sucesso de movimentos que manipulassem as massas, parecessem "modernos" e mobilizassem setores como as classes médias urbanizadas, os trabalhadores da sociedade industrial, as classes socialmente móveis e os artistas e intelectuais alienados. Esses movimentos também forneceriam respostas visionárias e morais, quase que como uma defesa por uma "nova" sociedade, na qual as crises seriam superadas, inclusive pelo emprego da violência (Kahn e Wiener 1967, 271-2). O maior problema desse tipo de visão, para os autores, são suas características messiânicas que desacreditam todo o conjunto de valores estabelecidos. Portanto, a eclosão desses movimentos poderia representar a derrocada de toda uma visão de mundo moderna, dificultando identificar ou entender que tipo de revolução é defendida e buscada (Kahn e Wiener 1967, 276-7).

Um dos problemas, segundo os autores, é o otimismo ocidental, fruto da crença na razão e no progresso, que tende a desconsiderar os acontecimentos improváveis e não cogita que as catástrofes do passado poderiam acontecer de forma semelhante, preferindo categorizá-las como aberrações, ao invés de entendê-las como características recorrentes na história (Kahn e Wiener 1967, 316-7).

Outro caminho para a situação catastrófica seria a disseminação dos artefatos nucleares. Portanto, para os autores, especular sobre o futuro passaria por pensar as possibilidades de utilização dos sistemas nucleares e considerar que a guerra poderia começar acidentalmente ou irracionalmente, assim como poderia ser uma ação racional ou deliberada. Os autores sabem da dificuldade em elaborar cenários de guerra nuclear dentro de qualquer contexto, não só pela questão tecnológica, mas também pelas mudanças na concepção da guerra nuclear e das armas nucleares. Porém, para os autores, o que evitava o uso das armas nucleares definitivamente era a coexistência pacífica (Kahn e Wiener 1967, 317-8).

Uma das ameaças à situação de equilíbrio seria a própria necessidade de mantê-lo, pois enquanto o equilíbrio do terror desencorajava as potências conservadoras, uma potência ousada poderia aproveitar a cautela que o equilíbrio gera como uma oportunidade ou um escudo. O efeito desse tipo de atitude seria o fim da coexistência pacífica e competitiva, o que impediria desenvolvimentos como a sociedade pós-industrial (Kahn e Wiener 1967, 319-32).

Outra grande fonte de perturbações seria os problemas econômicos, principalmente os que interrompessem os desenvolvimentos econômicos tal como planejados. O resultado disso, além dos prejuízos econômicos diretos e das expectativas econômicas não atendidas, que impediriam a concretização da sociedade pós-industrial, seriam também as agitações populares, as quais de diversas formas, incluindo movimentos políticos redentores, tanto em nações desenvolvidas, quanto nas não desenvolvidas. Movimentos de negação da razão também poderiam acontecer nos Estados menos desenvolvidos. Portanto, o contexto econômico poderia concretizar os movimentos de cunho messiânico decorrentes

dos insucessos da industrialização e da modernização (Kahn e Wiener 1967, 333-4). Os problemas econômicos poderiam gerar ainda problemas morais, frutos da posição das elites das nações subdesenvolvidas em estágios que não condizem com o resto do país. Ao ter um grupo em um padrão alto, as políticas de desenvolvimento talvez não parecessem tão efetivas frente aos desapontamentos gerados. Não haveria espaço também para falha de políticas, já que elas poderiam representar estagnação ou até mesmo retrocesso. O resultado disso poderiam ser, novamente, os movimentos políticos radicais (Kahn e Wiener 1967, 364).

A dicotomia mundial, para os autores, dificilmente acabaria em conflito, pois os países subdesenvolvidos possivelmente não possuiriam recursos econômicos e militares para provocar ou atacar as nações desenvolvidas. Todavia, ataques irracionais poderiam ocorrer entre as nações subdesenvolvidas, principalmente se alguma se sentisse insegura. Nesses mesmos casos, os autores também cogitam a possibilidade de ataques suicidas contra nações desenvolvidas. Outro problema é que as tentativas para prevenir esses tipos de acontecimentos poderiam soar como neocolonialistas e, então, os motivos da guerra poderiam ser justamente por essas políticas (Kahn e Wiener 1967, 364-5).

De qualquer forma, os autores acreditam que o estudo da violência é necessário, para se ter controle das evoluções das guerras. Além disso, seria provavelmente uma situação violenta que antecederia uma mudança no sistema. Portanto, conhecer como a guerra poderia começar e continuar seria ter, de alguma forma, o controle dos caminhos de transição, e, quando a guerra se tornasse inevitável, seria saber como usá-la para buscar os objetivos desejáveis. Entrar em uma guerra sem conhecê-la seria ter que aceitar suas consequências sem poder influenciá-las (Kahn e Wiener 1967, 383-4).

Sem ser a guerra, outra mudança política surpreendente e inesperada seria o desenvolvimento do sistema de blocos. Os blocos que os autores consideram possíveis para o ano 2000: América do Norte (EUA-Atlântico Norte ou EUA-Atlântico-Pacífico), Europa, América Latina, Soviético, Africano, Árabe, Indiano, Chinês e outros. Cada um deles escolheria sua forma de governo e seus métodos de sucessão (Kahn e Wiener 1967, 373-6). O desenvolvimento da ONU também poderia representar uma forma de organização mundial com diversos desenvolvimentos. Uma forma que poderia decorrer da ONU seria a coletividade de pequenas potências. Na opinião dos autores, esse seria o único arranjo neutro possível que as grandes potências permitiriam arbitrar questões mundiais. Porém, essa coletividade poderia conter novos estados, sociedades poucos industrializadas e modernizadas e governos instáveis, ou seja, algumas nações da América Latina estariam nessas categorias. Essa configuração poderia dificultar a disposição das grandes potências a se submeter aos julgamentos dessa coletividade. Assim, para os autores, seria mais esperado e prudente às potências confiar tal tarefa às nações pequenas e avançadas, como Suécia, Irlanda, Noruega, Dinamarca, Finlândia e alguns países balcânicos (Kahn e Wiener 1967, 380-1).

Outra possibilidade, essa extrema, seria a do recuo da civilização, devido ao desaparecimento das armas de destruição em massa. O retrocesso civilizacional poderia resultar também de uma guerra, a qual impossibilitaria a continuidade da fabricação ou da manutenção de armas de destruição em massa (Kahn e Wiener 1967, 383-4).

Essa série de previsões de Kahn e Wiener não foram elaboradas para funcionar como acertos ou erros sobre o futuro, pois elas têm um caráter dissuasivo e até retórico. Elas são previsões e planejamentos simultaneamente, pois são conjecturas e especulações sobre o futuro, feitas com alguma base pretensamente metodológica, porém, são também planejamentos, pois essas possibilidades de futuros possuem valores pragmáticos implícitos do que deve ou não ser buscado e servem como guias que devem ser seguidos conforme o que se busca.

O planejamento e a previsão dos autores no *O ano 2000* é a manutenção da coexistência pacífica, a qual é mantida pela relação da ameaça da guerra com os meios e as predisposições para evitá-la. Tudo isso redunda em um mundo competitivo vantajoso para justificar a busca de crescimento econômico e militar dos EUA, assim como a busca por influenciar politicamente, economicamente, culturalmente e militarmente outras nações e manter, sob sua tutela, países, como alguns europeus, latino-americanos, africanos e asiáticos. Todavia, esse ambiente de disputa não deveria se tornar multipolarizado e complexo, mas deveria compreender um antagonista, que, para os autores, deveria ser, preferencialmente, a URSS. A América Latina aparece com uma região coadjuvante e que é enquadrada e analisada como uma área de interesse dentro do guarda-chuva de influência estadunidense, mas que não chegaria a constituir um bloco coeso. Portanto, o planejamento e a previsão servem como elementos para orientar, mas também para justificar as decisões dos responsáveis, atribuindo-as como a melhor escolha frente a outras.

Assim, o interesse de estudos dessa temática sobre o futuro deve ser menos buscar se acertaram ou erraram e mais, primeiramente, como um conjunto de elementos para entendermos o tempo passado a partir do universo de elementos que orientavam a interpretação de mundo, os quais aparecem projetados nas visões de futuro. Porém, esses estudos também servem, de forma mais específica, para entendermos como se constituiu uma política estadunidense agressiva ao longo da Guerra Fria, com elementos, conceitos e estruturas de argumentação e pensamento que parecem até hoje presentes nos critérios de tomadas de decisão e na justificativa delas, tanto na política interna, quanto na política internacional.

Referencias

Abelson, Donald E. e Carberry, Christine M. Sep. 1998. Following Suit or Falling behind? A Comparative Analysis of Think Tanks in Canada and the United States. *Canadian Journal of Political Science* 31 (3): 525-555, http://links.jstor.org/sici?sici=0008-4239%28199809%2931%3A3%3C525%3AFSOFBA%3E2.0.CO%3B2-H (Acesso em 11 out. 2007).

Abelson, Donald E. 1996. *American think-tanks and their role in US foreign policy*. New York: St. Martin's Press.

Andrioni, Fabio S. A arquitetura do destino: a ciência do futuro e a teoria da história em O ano 200 (1967), de Herman Kahn e Anthony J. Wiener (master's dissertation, Universidade de São Paulo, 2010).

Andrioni, Fabio S. Quando a história também é futuro: as concepções de tempo passado, de futuro e do Brasil em Herman Kahn e no Hudson Institute (1847-1979). (Ph.D. thesis, Universidade de São Paulo, 2014).

Bell, Daniel. 1965 - 1966. Report of the Commission on the Year 2000. *Records of the Academy (American Academy of Arts and Sciences)*.

Bell, Daniel. 1966 - 1967. Report of the Commission on the Year 2000. *Records of the Academy (American Academy of Arts and Sciences)*.

Bell, Daniel. 1969 - 1970. Report of the Commission on the Year 2000. *Records of the Academy (American Academy of Arts and Sciences)*.

Bell, Daniel. Nov, 1965. Commission on the Year 2000. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences.* 19 (2).

Black, Cyril E. G. Jul, 1970. Government-Sponsored Research in International Studies. *World politics*. 22 (4): 582-596.

Boulding, Kenneth E. 1966. *O significado do século XX*: a grande transição. São Paulo/Rio de Janeiro/Lisboa: Fundo de Cultura.

Braga, José Carlos. 08 Set. 1970. Kahn não conseguiu ver nem a realidade de hoje. Correio da Manhã: s/p.

Bruce-Briggs, Barry. 2000. *Supergenius*: the mega-worlds of Herman Kahn. Nova York: [s.n.].

Deighton, Cecelia. 18 Nov. 1969. *Carta para Dr. Roberto de Oliveira Campos* (Ministro extraordinário para Planejamento e Coordenação Econômica). Hudson Institute Archives, National Defense University. Washington D.C.

Deighton, Cecelia. 22 May 1970. *Carta para Dr. Roberto de Oliveira Campos* (Investbanco). Hudson Institute Archives, National Defense University. Washington D.C.

Dickson, Paul. 1971. *Think tanks.* New York: Atheneum.

Fico, Carlos (org.) [et al.]. 2008. *Ditadura e democracia na América Latina*: balanço histórico e persepctivas. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Fortun, Mike and Schweber, Silvan S. Nov., 1993. Scientists and the Legacy of World War II: The Case of Operations Research (OR). *Social Studies of Science* 23 (4): 595-642.

Ghamari-Tabrizi, Sharon. 2005. *The worlds of Herman Kahn:* the intuitive science of thermonuclear war. Cambridge: Harvard University.

Kahn, Herman e Wiener, Anthony J. 1967. *The year 2000*: a framework for speculation on the next thirty-three years. S/l: Hudson Institute, 1967.

Kahn, Herman e Wiener, Anthony J. 1968. *O ano 2000*: uma estrutura para especulação sobre os próximos trinta e três anos. São Paulo: Melhoramentos/USP.

Koselleck, Reinhardt. 2006. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/ Ed. PUC-Rio.

Koselleck, Reinhardt. May 1981. Modernity and the planes of historicity. *Economy and society* 10 (2).

Manchete. nov. 1969. Quem ama um gordo profeta?: 26-9

McGann. James G. 2007. *Think tanks and policy advice in the US*: academics, advisors and advocates. New York: Routledge.

Panero, Robert and Kahn, Herman. 1 Jul 1965. *New focus on the Amazon* (HI-758-P). Harmon-on-Hudson: Hudson Institute.

Panero, Robert. 20 Mar. 1967. *Carta para Dr. Roberto de Oliveira Campos, Ministro do Planejamento e Coordenação Econômica, Brasil*. Hudson Institute Archives, National Defense University. Washington D.C.

Quigley, Carrol. 1963. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.

Rich, Andrew. 2004. *Think tanks, public policy and the politics of expertise.* Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, James Allen. 1991. *The ideas brokers*: think tanks and the rise of the new policy elite. New York: The Free Press.

Smith, Joseph. 2005. *The United State and Latin America*: a history of American diplomacy, 1776-2000. London/New York: Routledge.

Smith, Mark J. 1 Aug. 1972. *A short history of Hudson Institute 1961-1972*. Croton-on-Hudson: Hudson Institute.

Sorokin, Pitirim A. 1950. *Social philosophies of an age of crisis*. Boston: Beacon Press.

Sorokin, Pitirim A. 1970. *Social and cultural dynamics:* a study of change in major systems of art, truth, ethics, law and social relationships (abridged by Sorokin, P.A.). Boston: Extending Horizon/Porter Sargent.

Spengler, Oswald. 1918. *The decline of the West:* form and actuality (vol. 1). London: Allen e Unwin.

Spengler, Oswald. 1964. *A decadência do Ocidente:* esboço de uma morfologia da História Universal. Rio de Janeiro: Zahar.

Stevenson, Jonathan. 2008. *Thinking beyond the unthinkable:* harnessing doom from the Cold War to the War on Terror. New York: Viking Pinguin.

Toynbee, Arnold. 1963. *A América e a revolução mundial.* Rio de Janeiro: Zahar.

Otras referencias

Correio da Manhã. 01 Set. 1970. Êsse gordo terrível e gozador. *1o Caderno*: 13.

Correio da Manhã. 01 Set. 1970. Mr. Kahn vai ficar cansado de tento atualizar suas profecias. *1o Caderno*: 12.

Correio da Manhã. 02 Set. 1970. América do Sul é um far-west. *1o Caderno*: 1.

Correio da Manhã. 03 Set. 1970. Algumas verdades do Copa. *1o Caderno*: 15.

Correio da Manhã. 03 Set. 1970. Falaram de tudo, menos do tema: América Latina. *1o Caderno*: 13.

Correio da Manhã. 11 de Nov. 1969. Diminuir natalidade é condição de Khan para Brasil crescer. *1o Caderno*: s/p.

Correio da Manhã. 12 Nov. 1969. Sodré critica o futurólogo. *1o Caderno*: 5.

Correio da Manhã. 29 de Ago. 1970. Futuro dos latinos vai estar em debate amanhã. *1º Caderno*: 7.

Folha de S. Paulo. 05 nov. 1968. Amazônia: Suplemento Especial, *Série realidade brasileira: Amazônia*: 75-79.

Folha de S. Paulo. 08 jan. 1968. Albuquerque aceita dólares na Amazônia. *1º Caderno*: 3.

Folha de S. Paulo. 11 nov. 1968. Kahn chega hoje. *3º Caderno*: 19.

Folha de S. Paulo. 12 Nov. 1969. Herman Kahn, um olho gordo no nosso futuro? *1º Caderno*: 1.

Folha de S. Paulo. 20 fev. 1968. O governador do Amazonas é contra plano do grande lago. *1º Caderno*: 3.

Folha de S. Paulo. 23 jan. 1968. Deputado volta da Amazonia, analisa e critica. *1º Caderno*: 6.

Folha de S. Paulo. 27 de Ago. 1970. Kahn volta com nova opinião sobre nosso País. *1º Caderno:* 1.

Folha de S. Paulo. 28 jan. 1968. Amazônia: a solução brasileira. *1º Caderno*: 20.

Revista Brasileira de Política Internacional. Mar/Jun 1968. *Amazônia* (41-2). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Relações Internacionais.

Veja e Leia. 38, set. 1970. Futuro: como será. São Paulo: Editora Abril: 38.

Veja e Leia. nov. de 1969. Um cavalheiro do apocalipse (63): 25-7.



Libro disponible en http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/content/pensamiento-cr%C3%ADtico-cosmovisiones-y-epistemolog%C3%ADas-otras-para-enfrentar-la-guerra

Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, 278 p

ISBN : 978-607-9326-56-2

José Javier Capera Figueroa
Politólogo
Mg. (c) del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora
Ciudad de México, México
caperafigueroa@gmail.com
http://orcid.org/0000-0003-1823-2814

Resumen: La cátedra Jorge Alonso se ha convertido en los últimos años en un espacio de consolidación del pensamiento, teoría y práctica crítica en América Latina. Es considerada en la actualidad como un lugar donde se está reflexionado sobre la complejidad de los fenómenos que afectan directa o indirectamente las dinámicas del SUR-SUR. Un locus de enunciación que trae consigo un conjunto de análisis críticos haciendo alusión a la ecología de saberes y el diálogo popular entre los distintos tipos de conocimiento, es decir, una forma de interactuar entre la teoría y la praxis por constituir otra realidad en nuestros contextos locales, nacionales e internacionales.

Palabras clave: reseña; libros; cosmovisión; crítica; epistemología.

Resumo: A Cátedra Jorge Alonso tornou-se nos últimos anos um espaço para a consolidação do pensamento crítico, teoria e prática na América Latina. Atualmente, é considerado um local onde a complexidade dos fenômenos que direta ou indiretamente afetam a dinâmica do SUL-SUL está sendo considerada. Um locus de enunciação que traz consigo um conjunto de análises críticas alusivas à ecologia do conhecimento e ao diálogo popular entre diferentes tipos de conhecimento, ou seja, uma forma de interação entre teoria e prática para constituir outra realidade em nossos contextos local, nacional e internacional.

Palavras-chave: resenha; livros; visão de mundo; crítica; epistemologia.

Abstract: The Jorge Alonso Chair has become in recent years a space for the consolidation of critical thinking, theory and practice in Latin America. It is currently considered as a place where the complexity of the phenomena that directly or indirectly affect the dynamics of SOUTH-SOUTH is being considered. A locus of enunciation that brings with it a set of critical analyzes alluding to the ecology of knowledge and popular dialogue between different types of knowledge, that is,

a way of interacting between theory and practice to constitute another reality in our contexts local, national and international.

Key words: review; books; worldview; review; epistemology.

Fecha de recepción: 2 de febrero de 2018.
Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2018.

* Politólogo de la Universidad del Tolima (Colombia). Analista político y columnista del periódico el Nuevo Día y Rebelión.org. Maestrante del Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora. Otros ID académicos: Scopus ID: 57195990988; ResearcherID: H-5651-2018; publons.com/a/1382940/

Citar este artículo:

Chicago para las Ciencias Físicas, Naturales y Sociales
Capera Figueroa, José Javier. 2018. Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, 278 p. *Revista nuestrAmérica*, 6 (12): 317-329.

Chicago para las Humanidades
Capera Figueroa, José Javier, "Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, 278 p", *Revista nuestrAmérica* 6, no. 12 (2018): 317-329.

APA
Capera Figueroa, J. J. (2018). Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, 278 p. *Revista nuestrAmérica, 6* (12), 317-329.

MLA
Capera Figueroa, José Javier. "Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, 278 p". *Revista nuestrAmérica*. 6. 12 (2018): 317-329. Web. [fecha de consulta].

Harvard
Capera Figueroa, J. J. (2018) "Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso, 278 p", *Revista nuestrAmérica*, 6 (12), pp. 317-329.



La cátedra Jorge Alonso[1] se ha convertido en los últimos años en un espacio de consolidación del pensamiento, teoría y práctica crítica en América Latina. Es considerada en la actualidad como un lugar donde se está reflexionado sobre la complejidad de los fenómenos que afectan directa o indirectamente las dinámicas del SUR-SUR. Un locus de enunciación que trae consigo un conjunto de análisis críticos haciendo alusión a la ecología de saberes y el diálogo popular entre los distintos tipos de conocimiento, es decir, una forma de interactuar entre la teoría y la praxis por constituir otra realidad en nuestros contextos locales, nacionales e internacionales.

La importancia de construir espacios colectivos donde se haga resonancia al pensamiento crítico Latinoamericano debe ser considerada como una oportunidad para potencializar y llevar a un alto nivel las particularidades que caracterizan la identidad de la región. Así pues, la presente obra en su contenido axiológico y ontológico está vinculada con la necesidad de ofrecer una serie de debates rigurosos sobre las luchas sociales, el tejido de ideas, la colectividad del pensamiento y la construcción de "*otras*" epistemologías y cosmovisiones que respondan a la defensa, resistencia y autonomía de los pueblos en su imaginario de liberación frente a la guerra capitalista, global, moderna y colonialista.

En efecto, la obra ***"Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía"*** se constituye como un libro de combate, lucha, resistencia y crítica – reflexiva encaminado a llegar a un estadio de repensar las condiciones de existencia que han marcado la historia de los pueblos oprimidos en América Latina. Sin lugar a dudas, debe ser considerado como un texto de base para los seminarios, cursos, talleres, posgrados y centros de investigación dedicados a la acción, participación y transformación de las múltiples realidades que afectan de forma radical los procesos sociales de las comunidades en la región.

Tal como lo afirman: "*todo lo contrario, pensamos que con ello contribuimos un poco para que en nuestra geografía local se difundan y debatan estas ideas que nos hablan de la necesidad de que, a través del pensamiento crítico, podamos caer en la cuenta que existen otras cosmovisiones y epistemologías, diferentes a las dominantes, que pueden ayudarnos a comprender, resistir y eventualmente contener la guerra que el capital y el*

[1] Jorge Alonso Sánchez es doctor en Antropología y Profesor Investigador Emérito en el CIESAS Occidente. Ha sido profesor en postgrados en Ciencias Sociales en las Universidades Iberoamericana, Escuela Nacional de Antropología e Historia, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Guadalajara, El Colegio de Jalisco, El Colegio de Michoacán y CIESAS. Recibió el premio Aguascalientes 2000 al Desarrollo de las Humanidades y el premio Jalisco en 2011; en 2010 en el CUCSH de la Universidad de Guadalajara se le puso el nombre Jorge Alonso a la sala de juntas del DESMOS; el Colegio de Jalisco le dio el título honorífico de Maestro Emérito en 2011; en enero de 2012 el CIESAS y la Universidad de Guadalajara crearon la cátedra Jorge Alonso. En 2013 recibió el premio José María Bocanegra.

Estado ha desplegado por todo el mundo y que en nuestras geografías ha alcanzado niveles inusitados de violencia" (9). Una muestra de la necesidad de realizar aportes en función de enfrentar la guerra de estos tiempos y construir proyectos comunales, locales y comunitarios donde la autonomía, la rebeldía y la dignidad sean los principios encaminados hacia un horizonte anticapitalista.

La lucidez de los artículos que integran el libro, requiere necesariamente hacer una lectura inflexible dado el contenido de los mismos. Aquí las discusiones que se abordan contribuyen a ir aclarando las nuevas formas políticas organizativas, siguiendo la propuesta del filósofo de Nuestra América Álvaro Márquez–Fernández sobre la democracia en una perspectiva subalterna, tal como lo reafirma el Maestro Jorge Alonso con respecto a la posibilidad de intervenir para desestructurar los esquemas tradicionales del poder en estos tiempos y espacios politizados, para así buscar salir del vació y la desesperanza que trae consigo la lógica del sistema capitalista –moderno.

Por ende, un ejemplo de lucha y esperanza histórica han sido los pueblos originarios de América Latina que por más de 500 años ha sabido resistir ante la dominación y la explotación producto del proceso colonial que trae consigo el modelo capitalista en sus diferentes acepciones socio- políticas en las sociedades contemporáneas.

En la primera parte del libro aparece el artículo de Arturo Escobar titulado ***"Desde abajo, por la izquierda, y con la Tierra: la diferencia de Abya Ayala/Afro/Latino/América"*** una interesante forma de hacer genealogía sobre el pensamiento crítico latinoamericano (PCL) y su acervo epistémico por reconocer el clivaje histórico del proceso de colonización continental.

En esta parte, Escobar nos sumerge en la importancia de conocer las experiencias locales y nacionales de lo que significa la guerra producto de la colonización, puesto que nos aclara que dicho proceso no fue sencillo, espontaneo ni mucho menos un encuentro entre dos continentes en conflicto. Por el contario, represento un tejido de diversas resistencias indígenas y afros por la defensa de la tierra, el territorio y la vida mostrando la posibilidad de constituir otra realidad fuera de la impuesta por el colonizador.

La propuesta del Maestro Arturo, está orientada en describir un análisis coyuntural en escala local, regional y nacional con el fin de reflejar los debates de orden teórico – políticos entre el pensamiento desde abajo y con la izquierda. Una forma de articular la razón de ser de la tierra en el desarrollo de una visión autónoma coherente con la emergencia de otra realidad en América Latina. Por ello, resalta la consigna realizada por los zapatistas de concebirse como un pueblo en movimiento dónde pueda hacer realidad un mundo en el que quepan muchos mundos (47).

De esta manera, el análisis de Escobar contribuye a recuperar la larga tradición de un tipo de pensamiento crítico forjado en las dinámicas de Nuestra América. La cuestión radica en el reconocimiento de las luchas revolucionarias que motivaron la necesidad de transformaciones estructurales para ir incluyendo las demandas de los movimientos de izquierda en sus diversas connotaciones, la lógica de un conocimiento propio de los pueblos y su relación con la tierra donde el pueblo ordena, la tierra manda y el gobierno está en la obligación de obedecer.

Frente a este conjunto de disertaciones epistémicas Escobar, recurre a la experiencia motivadora de los pueblos indígenas en el Cauca - colombiano en particular los Nasa, para así mostrar los procesos autonómicos de liberación y las discusiones de orden epistemológico proveniente de la cumbre de los pueblos, el papel de la mujer indígena en los procesos comunitarios y las acciones de resistencia por dejar en claro otros mecanismos críticos y desde adentro por establecer una perspectiva distinta a la dominante en la sociedad patriarcal de estos tiempos, una vinculada en la noción del progreso, la fe ciega en la tecnología y el discurso colonial de la modernidad siendo factores que causan un daño contundente a la Madre Tierra y las comunidades.

En este aspecto, Escobar resalta las experiencias locales que traen consigo las iniciativas enmarcadas por constituir un horizonte de subjetividades donde prima lo comunal sobre lo individual, la autonomía sobre la dominación y la esperanza frente a la explotación. Una serie de elementos centrales por dejar en claro la noción de un pensamiento de izquierda, desde abajo y con la tierra, una razón por ir fortaleciendo rutas para consolidar la propuesta del Buen Vivir y la relación horizontal entre el hombre y la naturaleza, lo que contribuiría a reconocer la complejidad del pensamiento crítico en el imaginario del Abya Yala, Afro y Latinoamericano por ser la matriz para tejer nuevas relaciones económicas, sociales, políticas y culturales siendo insumos para la apropiación de los entramados existentes en los encuentros interepistémicos como son la minga, las tramas y las reuniones convocadas por los pueblos indígenas para establecer un mundo distintos al impuesto por el capitalismo – moderno.

Esto nos sitúa en la propuesta de fondo inmersa en el PCL, enfocada a una opción distinta a la impuesta hegemónicamente por los centros de conocimiento universal, tal como resulta ser la perspectiva decolonial y el pensamiento otro como formas alternas por concebir experiencias locales de la región (cimarrones, indígenas y negritudes).

Por otra parte, aparecen dos textos fundamentales de Vilma Almendra llamados "***Una mirada al pensamiento crítico desde el hacer comunitario"*** y ***"Tejer resistencias y autonomías es un imperativo para caminar nuestra paz desafiando la guerra global"***. En su primera articulo nos ofrece una serie de elementos para pensar la necesidad colectiva de

la defensa por la vida y la tierra, la importancia de ir recorriendo y reconociendo el sentir comunitario en los flujos de la vida dentro de la Madre Tierra.

La noción conceptual expuesta por Vilma, tiene que ver con el modo, el ver, sentir y hacer el saber crítico del sujeto frente a la experiencia de las luchas de los pueblos indígenas en particular los Nasa en el Cauca. Lo que representa una lógica por pensar desde adentro y críticamente los fenómenos que atraviesa los tejidos de las comunidades en sus respectivos territorios.

Esta situación según Vilma ha generado una limitación de la libertad de los pueblos, y también ha permitido recurrir a la crítica necesaria frente al enemigo externo/interno que vive en medio de la hidra capitalista y la barbarie de dominación mundial. Por ello, la necesidad de recurrir a una alternativa de índole socio-comunitaria pertinente para entender, desafiar y enfrentar las dicotomías del mundo moderno y las formas de territorialidad impuestas por el capital, esto sería la base de seguir comprendiendo experiencias locales que de una u otra manera dan elementos para otros fenómenos que suceden en la región.

En este sentido, el hacer comunitario para Vilma constituye un campo de acción crítico – transformativo en el sentido de establecer una relación entre la naturaleza y el ser humano en un marco horizontal, esta situación facilita la compresión de tres interrogantes centrales en el artículo: 1) *¿qué es eso del pensamiento crítico?;* 2) *¿cuál sería su sustento comunitario y cuáles algunos ejemplos donde camina el pensamiento crítico?*; y 3) *¿qué desafíos tiene el hacer crítico?* Siendo las rutas centrales por concebir un constructo crítico de la acción y la relaciones sociales entre sujetos críticos y revolucionarios.

La necesidad de reconocer un método en el ver, pensar, hacer y actuar que sean coherentes con el pensamiento crítico resulta ser la apuesta por romper con las estructuras tradicionales e incursionar en lo que los indígenas Nasa han concebido como ***"palabrandar"***, lo que demuestra una consigna orientada a "*la lucha por la tierra para la gente y la gente para la tierra*" dando elementos para seguir construyendo una relación de liberación en función de la Madre Tierra.

Así pues, la memoria viva y la lucha constante son factores decisivos para concebir el pensamiento crítico de los pueblos y comunidades indígenas, una forma de superar las visiones esencialistas y románticas que se ha querido acuñar a estos procesos de resistencia y movilización masiva. Por ello, la causa indígena pasa a asumir un papel trascendental en la disputa por la vida, la tierra, y el territorio en comunidad donde la cultura, la paz, la educación, la autonomía, la soberanía y la madre tierra sean las causas fundamentales por constituir un pensamiento crítico con fundamento que este más allá de lo local y pueda reflexionarse en el orden global.

Parte de la narrativa expuesta por Vilma sobre las problemáticas de los pueblos indígenas, surge la denuncia de que el Estado ha ejercido sistemas de cooptación en el liderazgo de ciertos sectores y actores de las comunidades, una problemática que ha contribuido a la fragmentación de las raíces del movimiento indígena nacional y la politica de desintegrar los tejidos comunitarios por parte de las organizaciones políticas nacionales e internacionales. Por ejemplo, lo que ha venido sucediendo con la mercantilización del discursos de los pueblos indígenas en la región, en el caso del Suma Kawsay en Ecuador y Bolivia que ahora pasaron hacer políticas de entidades internacionales que de una manera han despojado el contenido simbólico, cultural, social y comunitario para convertirlo en un acervo de orden más normativo que pragmático en el diario vivir.

En el segundo artículo, Vilma describe la importancia de aprender, sentir y ver las realidades de los pueblos indígenas en el marco del pensamiento crítico latinoamericano siguiendo la propuesta de Escobar donde los de abajo logran configurar una serie de prácticas, discursos y acciones transformativa en el espacio local. En este sentido, sostiene que la experiencia del territorio Nasa en el Cauca Colombiano, donde las comunidades de manera autónoma establecieron un acuerdo de cese al fuego bilateral con las FARC y el gobierno nacional, lo que refleja una manera de pensar la paz territorialmente.

La experiencia narrada por Vilma nos proporciona elementos de suma importancia en el marco de la paz desde y para los pueblos indígenas, y como a partir de esta situación se generaron estrategias de resistencia y construcción de planes de vida contra los proyectos de muerte que imponen el capitalismo en el mundo. Realiza una descripción analítica sobre la situación compleja que atraviesa Colombia, llegando al punto de mencionar los vaivenes del cese al fuego y la problemática que implica la politica de militarizar los pueblos en sus respectivas zonas. Lo que contribuye al despojo territorial y la persecución, estigmatización y criminalización de la protesta social, la autonomía de las comunidades y la soberanía por proponer proyecto alternativa de paz desde los territorios.

Del mismo modo, señala la forma de control ideológico ejercido por la tecnología en función de alimentar un tipo de pensamiento competitivo, usurpador, a pasar por encima del otro, el ser productivo y el tener una mentalidad en consonancia con el individualismo. La discusión realizada por Vilma, nos aproxima a un escenario donde los fenómenos recurrentes en Colombia se asemejan en ciertos momentos al panorama mexicano, y motivan a pensar en el desarrollo de las luchas indígenas ocurridas en el Cauca, puesto que impulsan a seguir desafiando las estructuras tradicionales del poder en el país.

Un reflejo de este mensaje contundente producto de la praxis de los pueblos indígenas en Colombia, tiene que ver con la resistencia y autonomía como un proceso comunal, la capacidad por construir acciones locales, nacionales, regionales y globales donde la lucha de las comunidades sean la lucha de todos en las distintas partes; y la posibilidad de

entender que tienen espacios, tiempos y realidades múltiples que facilitan la configuración de acciones encaminadas a la transformación social de los distintos contextos.

Siguiendo el artículo de Manuel Rozental denominado ***"¿Guerra? ¿Cuál guerra?"*** nos presenta un análisis sobre el acuerdo del cese al fuego en Colombia, y señala que la guerra de orden global en la actualidad está enfocada al exterminio y violencia contra los pueblos tal como se logra evidenciar en el territorio colombiano. Una forma de reconocer como el capital ingresa a los territorios e influye en la elaboración de múltiples violencias sobre las comunidades. Igualmente, resalta la mentalidad impuesta por parte de los dominadores que tiene como principal interés acumular conocimiento, imponer una realidad y dejar en el escenario una experiencia hegemónica frente a una contrainsurgente estableciendo un escenario de enemigo interno y estigmatización frente a cualquier actor disidente del poder político predeterminado.

El tema fundamental de dicha reflexión tiene que ver con el tipo de guerra declarada y las formas con que se han impuesto a lo largo de la historia, deja en claro el tipo el interés central que se ha expuesto de concebir el capital funcional y los intereses de un sistema violento y colonialista, en donde es predominante observar una crisis humanitaria o una industria de necesidades estructurales para la guerra.

Según Rozental, considera que los únicos ganadores de ese fenómeno de barbarie y guerra son los hacedores del capitalismo y las bases que justifican la catástrofe del despojo y violencia contra los pueblos indígenas, siendo un tema común en la lógica de imponer el capital y establecer una estructura de exterminio de grupos sociales en donde la reactivación de la economía esta sustentada en la imposición de un escenario en guerra y hostilidad constante al interior de la sociedad.

El texto de John Gibler llamado ***"Las economías del terror"***, el cual presenta una reflexión coherente con lo expuesto por Vilma y Rozental sobre la necesidad de generar terror y como el capitalismo se ha basado históricamente bajo las mismas estructuras criminales, violentas y de despojo territorial. Asume una crítica sobre la economía capitalista en su hacer dado que está sustentada en la invasión, el genocidio, el colonialismo y la industria de la esclavitud.

De esta forma, parte por describir los procesos de terror que son los insumos constituidos en politica de Estado por parte de los gobiernos autoritarios y neoliberales, por ello, el Estado y el capitalismo moderno parecen ser inseparables. Un texto sumamente enriquecedor dado la perspectiva reflexiva por construir cambios desde adentro y en consonancia con las dinámicas de los de abajo, sigue describiendo como la muerte es una producción real de la guerra contra las drogas.

La razón de ser, radica en que el Estado no busca parar la guerra contra las drogas sino alimentar la misma cuando llega al punto de imponer un sistema errado y basado en la necesidad del capital y los intereses de países consumidores del primer mundo. Por ende, no duda en enfatizar que a estas alturas el Estado se ha constituido como una empresa criminal de orden global basada en los principios de un narcotráfico sin fronteras, profundo, sistemática y de larga extensión en los distintos niveles transnacionales y globalizados.

Asimismo, Gibler propone de manera directa la necesidad de indagar el método del no – saber, y recurrir a mecanismos donde las tácticas de resistencias sean constitutivas de la identidad de la lucha social e ir más allá de los repertorios tradicionales (marchas, mítines, plantones, huelgas). Lo que simboliza una apuesta por transformar fenómenos como la desaparición, el extermino, la violencia y el racismo que son una práctica del Estado en su versión neoliberal y criminal.

La propuesta realizada por Sergio Tischler en su texto ***“Antinomia y antagonismo en la teoría del no-poder de John Holloway”*** expone una amplia discusión sobre el pensamiento político de John Holloway en la dimensión de las teorías del poder en dos libros de gran lectura en el campo de las ciencias sociales: 1) Cambiar el mundo sin tomar el poder (2002) y 2) Agrietar el capitalismo (2011), que son obras transcendentales para concebir la idea del sujeto revolucionario en esta época, y la capacidad de movilización que implica el poder en la revolución en sus múltiples acepciones. A su vez, detalla la categoría del poder en las luchas sociales y la resistencia de los pueblos, una muestra de seguir descubriendo las virtudes del pensamiento crítico en su ser, hacer y estar como espacios axiológicos que permiten la liberación de las categorías modernas – coloniales (trabajo, mercancía, capital, fuerza, dominación y poder).

De esta manera, Tischler nos recuerda la capacidad de analizar críticamente la condición del sujeto, el fetichismo y el poder, para así reconocer hasta donde se puede seguir pensando la revolución sin una crítica a la fetichización del poder y la importancia de la praxis del sujeto en comunidad, siendo un aspecto de gran relevancia por concebir la metáfora de la existencia de un actor crítico y autocrítico de las formas de existencias provocadas por la sociedad capitalista moderna.

Otro artículo fundamental que conforma la presente obra es “***Educación para la autonomía y la defensa del territorio”*** realizado por Bruno Baronnet, en donde refuerza el conjunto de ideas expuestas sobre la importancia de consolidar el pensamiento crítico Latinoamericano a partir de las experiencias de los grupos desde abajo, una lógica que intenta reconocer los bienes territoriales de los pueblos originarios de la región, y como por medio de estas acciones hechas praxis en comunidad se puede rescatar la parte sustancial de las demandas, necesidades y prácticas contrahegemónicas propias de los pueblos indígenas.

A esta serie de elementos críticos Baronnet, sigue la noción de Raúl Zibechi en su propuesta de descolonizar la politica y aquellas formas arcaicas de representación como suelen ser los partidos políticos, organizaciones y grupos tradicionales para dar el paso a romper la lógica de un sistema basado en la producción y el consumo masivo. Por ello, recuerda lo expuesto por Zibechi, en cuanto a los saberes comunes de los movimientos, las luchas de los pueblos indígenas y el sentido de converger en un proceso de territorialización a partir de la defensa, resistencia, liberación y recuperación de la tierra, la vida, el territorio y la vivir en dignidad comunalmente.

En este sentido, un factor de suma importancia en este debate consiste en cuestionar, desmontar y superar la visión enajenada del poder, el trabajo y los modelos impuestos por el capitalismo frente al sujeto en comunidad. Otra razón de obligatoria lectura para ir reconociendo la necesidad de construir estrategias educativas de autonomía, defensa y desmantelamiento del *statu quo* de orden moderno – colonialista, tal como lo vienen realizando el tipo de educación de los municipios zapatistas de Chiapas.

El penúltimo artículo aparece una reflexión de uno de los grandes pensadores, críticos y filósofos de Nuestra América el Maestro Álvaro B. Márquez – Fernández, el cual denomina ***“Por una democracia de movilidad subalterna”*** en el realiza una amplia discusión sobre la perspectiva contrahegemónica de la democracia moderna – liberal, dado elementos para reconocer el discurso liberador donde la praxis transformadora es la esencia por constituir espacios de convivencia ciudadana.

Por este motivo, reconoce la cristalización de los poderes populares como una forma para concebir mayor eficiencia en la democracia subalterna, y dar un paso a la configuración de la figura del intelectual orgánico como un requerimiento necesario para concebir la pluralidad de un escenario político que tenga como principios las formaciones sociales, los proyecto de vida, y la defensa de los intereses de actores desde abajo. Lo que implicaría un giro radical a las estructuras racionales impuestas por la sociedad de mercado.

Es necesario señalar que el sentido revolucionario del proyecto político que describe el Maestro Álvaro, nos obliga a reflexionar sobre la defensa del intelectual orgánico y su compromiso ético- político para así tener un sentido de apropiación y recuperación de las bases marginadas, populares que hagan un peso a la sociedad neoliberal e individualizada. Un gran campo de debate para pensar en otra forma de concebir la democracia más allá de la lógica liberal, procedimental y normativa que intenta ser predominante en la región. Tal como lo menciona, al reconocer que el sentido contrahegemónico está sustentado en las prácticas subalternas populares como mecanismos idóneos de resistencia desde abajo y con un principio de autonomía para los desarrollos sociopolíticos que requiere América Latina.

La clausura del libro está a cargo de la exposición magistral del Maestro Jorge Alonso como siempre mostrando la lucidez de los años materializados en la experiencia de lograr comprender la complejidad de lo que constituye ***Nuestra América*** en su desafío por construir otra realidad más allá de la barbarie moderna cimentada en la guerra capitalista. En donde parte de hacer un análisis sobre el libro de John Gibler, ***Historia oral de una infamia*** donde señala la experiencia negativa que ha sucedido con los ataques contra los normalistas de Ayotzinapa, dado que señala la dimensión de este crimen del Estado que motivo la movilización masiva en todo el país, y puso al gobierno mexicano contra la pared en su proyecto político de deslegitimar la *"verdad histórica"* que debe ser la base para pensar y convivir en un escenario democrático que demande mayor justicia social y pacificación de los conflictos.

Por ende, Asume una postura crítica al reconocer la necesidad de hacer una lectura detallada, para reconstruir los hechos de este ataque y así esclarecer los elementos, debido a la postura pírrica del Estado, y por ende implica asumir responsabilidades en función de generar una solidaridad de larga lucha que en la actualidad no termina, pero si asume relevancia en el escenario global donde se muestra la barbarie ejercida por la politica neoliberal y la violencia de Estado frente a los distintos grupos sociales.

Al mismo tiempo, aclara que la violencia que se ha venido intensificado a causa de la relación del Estado con el mundo del narcotráfico, que ha hecho de México en el siglo XXI, un territorio donde la democracia se encuentra en vilo, debate, crisis y efectivamente como un proyecto cada vez basado en la violencia, la desaparición y la criminalización del pensamiento, acción y discurso crítico por concebir o superar el despojo de la democracia mexicana, un aspecto de común denominador en Latinoamérica.

En conclusión, el libro **"*Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía*"** coordinador por Jorge Regalado y presentado por la Cátedra Jorge Alonso se incorpora en ese tipo de libros de base para marcar un horizonte de conocimiento alternativo, el cual motive por un sendero teórico, conceptual y metodológica crítico, autocrítico dando paso a considerarse como un reflejo decolonial dado el contenido contrahegemónico frente a las formas tradicionales impuestas a lo largo de la historia, es decir, la muestra de un resultado de diálogo de saberes, ecología de conceptos y convergencia de perspectivas por ir tejiendo saberes no-eurocentrados pero si más contextualizados en lograr ser congruentes con las dinámicas de Nuestra América.

Así pues, la invitación de leer pausadamente este libro de la Cátedra Jorge Alonso, es necesariamente un acto de fe por seguir el camino de la indignación, la rebeldía, la praxis, la transformación y en especial la consolidación del Pensamiento Crítico Latinoamericano frente a cualquier corriente de conocimiento eurocéntrico, colonialista y hegemónico. Un

gran logro por seguir consolidado las teorías, los conceptos y las metodologías más coherentes con la configuración de una región que vive en medio de la esperanza y la decepción, la violencia y la paz, el dolor y el amor como características que confluyen en la necesidad de rescatar experiencias como la que históricamente han enseñado los pueblos indígenas por la defensa de la vida, la cultura, la paz, la educación, la autonomía, la tierra, el territorio para un “buen vivir” o un “mejor vivir” al interior de las sociedades Latinoamericanas un gran desafío que en nuestros tiempos está cada vez más vigente, vigoro y lleno de posibilidades por hacerlo una realidad en todos los espacios y tiempos posibles o necesarios de nuestra casa común la tierra.

Referencias

Jorge Regalado (coord.). 2017. Pensamiento crítico, cosmovisiones y epistemologías otras, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía. México: Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara-CIESAS-Jorge Alonso. Recuperado de http://www.catedraalonso-ciesas.udg.mx/content/pensamiento-cr%C3%ADtico-cosmovisiones-y-epistemolog%C3%ADas-otras-para-enfrentar-la-guerra